



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A importância da morfossintaxe no desenvolvimento da oralidade na
Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Mendes Couto



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Catarina Mendes Couto

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A importância da morfossintaxe no desenvolvimento da oralidade na
Educação Pré-Escolar

Trabalho orientado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Maio de 2018

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado”

Robert Shinyashkini

AGRADECIMENTOS

A realização deste sonho de ser Educadora de Infância só seria possível com a cooperação e apoio de algumas pessoas que, ao longo do meu percurso académico e, particularmente, durante a minha vida e crescimento como pessoa, estiveram sempre ao meu lado. Assim sendo, essas pessoas têm, sem dúvida, de ser mencionadas. Desta forma, faço questão de expressar os meus sinceros agradecimentos:

- Aos meus pais, irmã e restante família, pelo apoio efetivo e incondicional transmitido desde sempre, pelo amor e carinho que sempre me fizeram sentir especial e por me transmitirem ensinamentos para que me tornasse o que sou hoje. A eles, que sempre me transmitiram os melhores princípios e sempre me apoiaram e me deram força para lutar por um futuro melhor, o meu muito OBRIGADA;

- À Doutora Ana Raquel Aguiar, minha orientadora, o meu sentido agradecimento por acreditar sempre em mim e ter sempre uma palavra de incentivo e motivação. Por toda a ajuda neste projeto, por todo o conhecimento transmitido, por todas as críticas construtivas para que eu desse sempre o meu melhor e, claro, pela excelente profissional e pessoa que é, OBRIGADA;

- A todos os docentes que cruzaram o meu caminho, quer na Licenciatura como no Mestrado, agradeço imenso o contributo que me deram, tanto no crescimento como aluna como os saberes que me transmitiram e que me permitirão um dia dar o meu contributo à sociedade. Obrigada!

- Agradeço também à Doutora Ana Peixoto, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar por todo o seu empenho no mesmo e por demonstrar ser uma profissional de excelência, agradecendo todo o seu apoio. Uma certeza eu tenho, a de que desempenha o seu “papel” da melhor forma possível!

- Agradeço também à minha amiga e par pedagógico, Joana Ervalho, por todas as conversas, desabafos, gargalhadas e por estar sempre comigo em todos os momentos menos bons desta nossa caminhada! Obrigada por me aturares estes dois anos de

“casamento” tal como a Doutora Ana Peixoto costuma dizer. Obrigada por conseguirmos ser um par perfeito no sentido de conseguirmos fazer tudo da melhor forma para as duas e nos apoiarmos mutuamente, sempre! Obrigada!

- A uma pessoa que me acompanhou desde sempre nesta caminhada não poderia deixar de agradecer. A ti, Marina Gonçalves, por todos os momentos únicos que passamos durante estes 5 anos, o meu muito muito OBRIGADA!

- A ti, melhor amiga Inês Gonçalves que, apesar de longe, estás sempre perto, obrigada por todas as palavras, todo o teu apoio e obrigada por sempre acreditares em mim e me dizeres “És um orgulho!”. Obrigada por tudo, não só no que diz respeito a esta caminhada, mas sim uma grande Obrigada por estes 17 anos de amizade!

- Às minhas colegas de curso, companheiras desta caminhada, obrigada por todos os momentos de alegria, conversas e também de desânimo. Talvez tenham sido essas conversas acerca do nosso desânimo conjunto que nos tenha feito “levantar” e dado forças para chegar até aqui.

- Obrigada a todos os meus amigos que sempre estiveram ao meu lado durante estes 5 anos!

- Obrigada à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo pelo modo como me acolheu e por ser a Instituição onde tive a oportunidade de me formar e em que tenho muito orgulho!

- Obrigada às crianças maravilhosas que conheci ao longo deste percurso, que alegravam sempre os meus dias e realmente me faziam perceber que estava a fazer exatamente o que sempre sonhei! Obrigada por me transmitirem tantas aprendizagens para que me tornasse uma melhor profissional e por todos os momentos que vivemos.

- Por último, obrigada a todas as instituições que me acolheram durante este percurso, onde pude vivenciar diversas experiências, umas das melhores da minha vida, com certeza. Obrigada às Educadoras cooperantes por todas as palavras de incentivo, conselhos e por todas as suas críticas construtivas e contributos para que sempre desse o

meu melhor e me tornasse melhor. Obrigada também às auxiliares, às funcionárias e aos pais das crianças.

- Obrigada a todos que caminharam ao meu lado e tornaram esta caminhada mais fácil. Estou eternamente grata!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e foi realizado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A intervenção educativa decorreu ao longo de doze semanas num Jardim de Infância (JI) de uma freguesia de Viana do Castelo. Neste estudo, participou um grupo de 17 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos. A escolha do tema a investigar partiu do lugar central que a oralidade ocupa na Educação Pré-Escolar e da própria observação que, ao longo de duas semanas, nos permitiu concluir que seria importante investir na área da morfossintaxe. Desta forma, o estudo circunscrito ao domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita teve como principal objetivo *perceber como pode um percurso centrado em desafios morfossintáticos ajudar as crianças a melhorar os seus desempenhos orais*. Para isso, foram desenvolvidas três questões de investigação: 1) Quais as principais características morfossintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças de 3 e 4 anos? 2) Que tarefas podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfossintáticos? e 3) Quais as aprendizagens efetivamente realizadas pelas crianças?

Tendo em conta a problemática apresentada e as questões de investigação formuladas, foram consideradas as perspetivas de vários autores. Tratando-se de um estudo de caso e, por isso, uma investigação de natureza qualitativa, privilegiou-se a recolha de dados através de vários instrumentos que permitiram assegurar a sua qualidade, nomeadamente, observação direta e participante; documentos ou artefactos e meios audiovisuais – vídeo e fotografia.

A proposta didática ocorreu em três fases distintas (A - Diagnóstico; B – Intervenção Didática; C – Aferição), sendo que, inicialmente, foram observadas quais as principais características das produções orais das crianças em termos morfossintáticos, de seguida foram implementadas tarefas para promover um desenvolvimento morfossintático nas crianças através das suas produções orais e, por fim, (aferição) foi feita uma análise das aprendizagens das crianças. Os resultados obtidos provam que o percurso realizado e

centrado em desafios morfossintáticos permitiu uma evolução dos desempenhos orais das crianças. Assim, foi possível observar uma melhoria em todas as tarefas relacionadas com compreensão e produção de frases simples, utilizando sujeito, predicado, complementos direto e indireto e adjetivos. Em relação às tarefas relacionadas com as conjunções utilizadas, quer coordenativas quer subordinativas, os resultados provam que as crianças têm maior dificuldade nas tarefas de produção das conjunções subordinativas trabalhadas (temporais, finais, causais e comparativas), uma vez que estas são de aquisição mais tardia.

Palavras-chave: Aprendizagem; Compreensão; Desafios morfossintáticos; Morfossintaxe; Produção oral.

ABSTRACT

This action-research project was developed for the subject Supervised Teaching Practice II (PES II), inserted in my Preschool Education Masters. The research was made in Escola Superior de Educação, in Viana do Castelo and all the work and intervention was carried throughout twelve weeks in a kindergarten, also in Viana do Castelo. The sample of this study were 17 children, from 3 to 4 years of age.

The choice of the theme was sustained by two main reasons: first, because of the importance of the oral skills in preschool education; and second, due to the two-week observation that allowed us to conclude that it would be important to invest our time and effort in the morphosyntax theme.

This way, this study related to Oral Language and Writing Skills aims to understand *how can an academic journey based in morphosyntactic challenges can help children improve their oral skills*. In order for that to happen, there were three main questions to be answered from the beginning: 1) What are the most evident morphosyntactic characteristics in children's (3-4 years old) oral production?; 2) Which kind of tasks can be developed in order for them to develop their oral skills, bearing in mind those morphosyntactic aspects?; and 3) What could children really learn from this?

Considering the main issue and the three key research questions, it was also crucial to consider some author's points of view.

As this is a case-study and a qualitative research-project, we thought it would be more convenient to collect data throughout several tools that would assure its quality: direct observation and direct intervention; documents, artefacts and audiovisual tools, such as video and photos.

The didactic involvement has occurred in three different stages (A- Diagnosis; B- Didactic Intervention; C- Analysis). First, we observed the main morphosyntactic aspects in these children's oral production; secondly, we implemented simple tasks to develop their morphosyntactic skills; and lastly, we analysed the data and reached the main conclusions.

The results show that an academic journey based in morphosyntactic tasks allows children to improve their oral skills. Therefore, it was possible to observe an enhancement

in all tasks related to oral comprehension and production of simple sentences, using the structure SUBJECT – OBJECT – COMPLEMENTS – AND ADJECTIVES.

Considering the tasks related to the conjunctions (coordinating and subordinating), results prove that children struggle the most in tasks that involve subordinating conjunctions because they are supposed to be acquired later.

Keywords: Learning; Comprehension; Morphosyntactic challenges; Morphosyntax; Oral production.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	xi
ÍNDICE	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xvii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xviii
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Caracterização do contexto educativo.....	5
1. Caracterização do meio.....	5
2. Caracterização do Jardim de Infância e da sala de atividades	7
3. Caracterização do grupo de crianças	15
4. Percurso adotado.....	17
Capítulo II – Projeto de Investigação.....	35
Enquadramento do estudo.....	35
Contextualização e pertinência do estudo	35
Problemática do estudo, questões de investigação	38
Fundamentação Teórica	39
1. A importância da linguagem oral no Jardim de Infância	39
2. A consciência linguística na aquisição da linguagem oral	40
2.1. Aquisição da Linguagem	40
2.2 Processo de aquisição da linguagem	42
2.3 A consciência linguística	44
2.3.1 Desenvolvimento fonológico.....	46
2.3.2 Desenvolvimento morfológico	47
2.3.3 Desenvolvimento sintático	49
2.3.4 Desenvolvimento semântico e lexical	52

2.3.5 Desenvolvimento discursivo-pragmático	54
3. Percursos possíveis para o desenvolvimento morfossintático na Educação Pré-Escolar55	
Estudos empíricos.....	58
Metodologia	61
Opções metodológicas	61
Participantes	63
Instrumentos da recolha de dados.....	64
Percurso da intervenção educativa	68
Procedimento de análise de dados	69
Análise da tarefa 2 “A Quinta do Tio Manuel” (Fase B – Plano de Intervenção Didática) ..	79
Atividade 2.1 “Tens estas imagens?”	79
Atividade 2.2 “Roda a seta e vê se acertas”	81
Análise da tarefa 3 “Urso Zico e Urso Puff” (Fase B – Plano de Intervenção Didática)	82
Análise da tarefa 4 “Monstro das cores” (Fase B – Plano de Intervenção).....	84
Análise da tarefa 5 (Fase C – Aferição)	86
Atividade 5.1 “Roda e descobre!”	86
Atividade 5.2 “Monstro das cores”	89
Atividade 5.3 “Jogo das imitações”	91
Conclusões.....	95
Conclusões do estudo.....	95
Limitações do estudo.....	102
Recomendações para futuras investigações	103
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para fotos e filmagens

Anexo 2 – Tarefa “A lagartinha muito comilona” (Diagnóstico)

Anexo 3 – Tarefa “A Quinta do Tio Manuel”

Anexo 4 – Tarefa “Urso Zico e Urso Puff”

Anexo 5 – Tarefa “Monstro das cores”

Anexo 6 – Tarefa “Uma prenda do Tio Manuel” (Aferição)

Anexo 7 – Atividade 5.2 “Monstro das cores”

Anexo 8 – Atividade 5.3 “Jogo das Emoções

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Instalações Sanitárias.....	9
Figura 2 - Sala de Atividades.....	9
Figura 3 - Área do Quarto	11
Figura 4 - Área da Cozinha	11
Figura 5 - Área da Biblioteca.....	11
Figura 6 - Área das Construções	11
Figura 7 - Área dos Jogos	11
Figura 8 - Área da Expressão Plástica	12
Figura 9 - Mesa redonda pequena	12
Figura 10 - Ginásio	13
Figura 11 - Cozinha.....	13
Figura 12 - Cantina.....	13
Figura 13 - Espaço Exterior	14
Figura 14 - Leitura do livro "A Lagartinha muito comilona" de Eric Carle.....	120
Figura 15 - Atividade diagnóstico	120
Figura 16 - Livro "A lagartinha muito comilona" de Eric Carle	121
Figura 17 - Jogo "Roda a seta e vê se acertas"	126
Figura 18 - Jogo "Tens estas imagens?"	124
Figura 19 - Atividade sobre as emoções.....	129
Figura 20 - Urso Zico e Urso Puff	131
Figura 21 - Cartões utilizados na tarefa "Urso Zico e Urso Puff"	133
Figura 22 - Quadro "O Monstro das cores - As emoções"~.....	134
Figura 23 - Apresentação do fantoche "Monstro das cores" e do livro "Monstro das cores" de Anna Llenas.....	134
Figura 24 - Fantoche Monstro das cores	136

Figura 25 - Cartões utilizados na atividade.....	138
Figura 26 - Monstros e emoções utilizados na atividade	136
Figura 27 - Prenda do “Tio Manel”	138
Figura 28 - Carta do “Tio Manel”	138
Figura 29 - Roleta da atividade "Roda e descobre"	140
Figura 30 - Momento em que as crianças vêm a prenda na sala	141
Figura 31 - Carta do "Tio Manuel.....	141
Figura 32 - Monstros em eva e cartões utilizados na atividade	142
Figura 33 - Cartões utilizados na atividade "Jogo da emoções"	143
Figura 34 - Prenda do "Tio Manuel"	143
Figura 35 - Cartões utilizados para as frases 1, 2 e 4	146
Figura 36 - Cartões utilizados para a frase 3	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre as fases do estudo, questões de investigação, atividades/tarefas, instrumentos de recolha de dados e categorias de análise	74
Quadro 2 - Produção oral da frase "De noite havia um ovo numa folha" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma	75
Quadro 3 - Produção oral da frase "a lagartinha saiu de um ovo" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma	77
Quadro 4 - Produção oral da frase "A lagartinha comeu uma folha verde" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma	79
Quadro 5 – Código das crianças que conseguem identificar a frase através da frase pronunciada pela estagiária (Sujeito + verbo + CD) nas suas imagens	80
Quadro 6 – Código das crianças que conseguem produzir uma frase simples (sujeito + verbo + CD e CI).....	82
Quadro 7 – Código das crianças que identificam frases pronunciadas com conjunções subordinativas através de imagens	83
Quadro 8 – Código das crianças que associam a cor à emoção (adjetivo)	85
Quadro 9 - Código das crianças que identificam conjunções subordinativas.....	86
Quadro 10 - Código das crianças que conseguem produzir uma frase simples (sujeito + verbo + CD e CI + adjetivos).....	87
Quadro 11 - Utilização de conjunções coordenativas aquando da produção de frases simples.....	90
Quadro 12 – Código das crianças que consegue produzir frases utilizando conjunções subordinativas	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI	8
Tabela 2 - Codificação do grupo de crianças	16
Tabela 3 - Calendarização do Estudo.....	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações dos pais.....	6
Gráfico 2 - Produção oral da frase "De noite havia um ovo numa folha" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma	75
Gráfico 3 - Produção oral da frase "A lagartinha saiu de um ovo" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma	77
Gráfico 4 – Produção oral da frase "A lagartinha comeu uma folha verde" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma.....	78
Gráfico 5 - Número de crianças que consegue identificar a frase pronunciada pela estagiária nas suas imagens	80
Gráfico 6 – Crianças que conseguem produzir uma frase simples (Sujeito + verbo + CD e CI)	81
Gráfico 7 - Número de crianças que identifica frases pronunciadas com conjunções subordinativas através de imagens	83
Gráfico 8 - Número de crianças que associa a cor à emoção (adjetivo)	84
Gráfico 9 - Número de crianças que compreende tarefas de conjunções subordinativas através de frases pronunciadas e identifica as mesmas nas suas imagens	85
Gráfico 10 – Número de crianças que conseguem produzir frases utilizando Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos	87
Gráfico 11 – Utilização de conjunções coordenativas aquando da produção de frases simples.....	89
Gráfico 12 - Número de crianças que consegue produzir frases utilizando conjunções subordinativas	92

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

CD – Complemento Direto

CI – Complemento Indireto

DGE – Direção-Geral da Educação

EI - Educador de Infância

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Português Europeu

PEDL – Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PLP – Perturbação da Linguagem Primária

SVO – Sujeito – Verbo - Objeto

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A intervenção educativa foi realizada ao longo de doze semanas num Jardim de Infância (JI) no concelho de Viana do Castelo. Este estudo aplicou-se a um grupo de participantes, composto por 17 crianças, cinco de 3 anos e doze de 4 anos.

As primeiras duas semanas no contexto foram de observação. Desta forma, nestas semanas, foi possível conhecer as crianças e, sobretudo, perceber quais as suas potencialidades e quais as suas fragilidades. Assim sendo, tornou-se evidente a necessidade de insistir nas produções orais das crianças, sobretudo na dimensão morfofossintática, surgindo a ideia de realizar um conjunto de tarefas centradas em desafios morfofossintáticos que acreditávamos poderem contribuir para um progresso no desempenho linguístico do grupo. Além do mais, ser um sujeito linguisticamente competente é fundamental para o sucesso escolar das crianças, mas também para a sua integração e participação na sociedade e, mais tarde, no mundo profissional. Desta forma, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), cabe ao Educador de Infância (EI) a preocupação de criar um clima de comunicação, fazendo reformulações e questionando as crianças para que estas tenham a oportunidade de expandir o seu vocabulário e dominem frases cada vez mais complexas. Também a Literatura disponível e vários estudos, como poderá ver-se ao longo do documento, afirmam que o desenvolvimento de aspetos morfológicos e sintáticos, ou seja, o desenvolvimento morfofossintático tem resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o presente estudo pretende estimular as produções orais das crianças, com base em desafios morfofossintáticos. É esperado que no final deste estudo as crianças apresentem desenvolvimento no que diz respeito a aspetos morfofossintáticos e que, no futuro, tenham um maior sucesso no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente à estrutura deste relatório, este encontra-se dividido em três capítulos principais: o primeiro capítulo refere-se à caracterização do contexto educativo, o segundo é constituído pelo estudo propriamente dito e o terceiro e último diz respeito à reflexão global sobre a PES I e PES II.

No primeiro capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo no qual decorreu a PES II, ou seja, a caracterização do meio envolvente e mais pormenorizadamente as características do JI, da sala de atividades, das crianças que participaram no estudo e o percurso de intervenção educativa desenvolvido no respetivo contexto educativo.

O segundo capítulo contém todos os aspetos relacionados com o projeto de investigação desenvolvido e encontra-se igualmente dividido em secções.

Numa primeira secção, é redigido o enquadramento do estudo, ou seja, a sua contextualização e pertinência, a problemática, as questões de investigação e a organização do mesmo.

A segunda secção inclui a fundamentação teórica do projeto de investigação que está organizada em quatro tópicos principais: a importância da linguagem oral no Jardim de Infância; a consciência linguística na aquisição da linguagem oral (Aquisição da linguagem; Processo de aquisição da linguagem); consciência linguística (desenvolvimento fonológico; desenvolvimento morfológico; desenvolvimento sintático; desenvolvimento semântico e lexical e desenvolvimento discursivo-pragmático). Por fim, são apresentados percursos possíveis para o desenvolvimento morfofossintático na Educação Pré-Escolar baseados na Revisão da Literatura de referência e alguns estudos empíricos acerca do tema em análise.

A terceira secção inclui a caracterização da metodologia e as opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, o processo de tratamento de dados adotados e a descrição das tarefas propostas.

A quarta secção inclui a apresentação, análise e discussão dos dados. Está também descrita a calendarização do estudo, onde é apresentada a ordem pela qual foram

implementadas as diferentes tarefas. Na última secção, apresentam-se as conclusões do estudo, nas quais se dá resposta às questões de investigação delineadas e se apresentam as limitações e recomendações para futuras investigações.

No terceiro e último capítulo deste relatório, é apresentada uma reflexão global em relação à PES I e à PES II, evidenciando-se as aprendizagens adquiridas no decorrer das mesmas e o contributo da unidade curricular para a valorização pessoal e profissional da estagiária, sempre com um olhar reflexivo relativamente à importância da UC para a formação académica de um profissional de educação de infância.

Capítulo I – Caracterização do contexto educativo

Com o objetivo de caracterizar o contexto educativo onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, esta secção será destinada à caracterização do meio envolvente. De seguida será caracterizado todo o Jardim de Infância bem como a sala de atividades e o grupo de crianças envolvido no contexto.

Este capítulo termina com a fundamentação das opções do percurso educativo adotado de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e também com outras referências importantes.

1. Caracterização do meio

O Jardim de Infância onde decorreu a PES II localiza-se numa das 27 freguesias de Viana do Castelo, fazendo parte da rede pública de ensino. Esta cidade localiza-se no Atlântico norte de Portugal Continental e faz fronteira a norte e a leste com Espanha e tem cerca de 40 000 habitantes e uma área de aproximadamente 314 km². A cidade de Viana do Castelo conta com diversos pontos históricos, o que favorece o turismo e o comércio. O Templo-Monumento de Santa Luzia e a Romaria de Nossa Senhora da Agonia são as grandes referências da cidade que fazem desenvolver a economia e o comércio central durante o verão.

O Jardim de Infância onde decorreu a PES II localiza-se numa freguesia na margem esquerda do Rio Lima, com uma área de 9,12 km² e com cerca de 2415 habitantes (INE, 2011). Este JI pertence a um agrupamento que agrega um conjunto de 15 Escolas dispersas por todas as freguesias. O ensino nesta freguesia abrange desde o ensino Pré-Escolar até ao ensino secundário, bem como o ensino vocacional e Programa Integrado de Educação e Formação.

Nesta freguesia semirrural, o setor predominante é a agricultura para comércio e subsistência. Estão ainda presentes a indústria e outros tipos de comércio, sendo que as fábricas da Portucel são relevantes no que diz respeito à indústria. Em relação à parte

cultural desta freguesia, esta apresenta um conjunto de várias associações e grupos culturais, tais como grupos de cantares, de música e de danças, corpo nacional de escutas, entre outros. Conta ainda com tradições e festividades que acontecem, principalmente, no mês de julho.

Nesta freguesia semirrural encontramos famílias de vários estratos sociais e com diferentes condições de habitação. Algumas possuem habitações com boas condições, enquanto outras, de um nível social mais baixo, habitam em casas sem as mínimas condições, como é o caso de algumas famílias de etnia cigana que vivem nesta freguesia. O contexto apresentado pode influenciar as aprendizagens das crianças, já que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Em relação às habilitações dos encarregados de educação das crianças, estas variam entre o 2.º Ciclo e o Ensino Superior, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

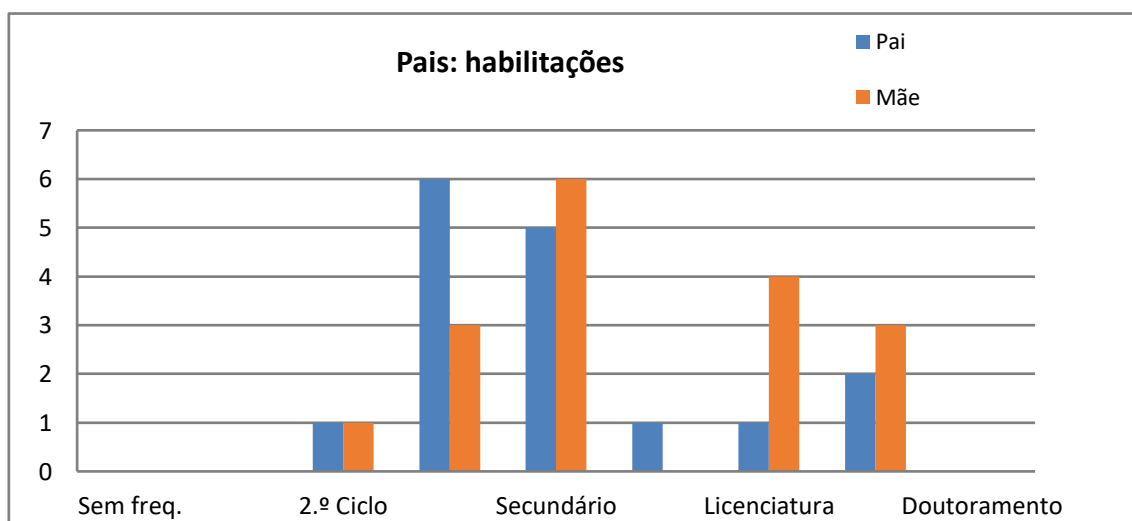


Gráfico 1 – Habilitações dos pais

Na cidade de Viana do Castelo, existem algumas freguesias com população de etnia cigana. De referir que existem alguns casos de discriminação, por isso, cabe aos EI uma preocupação maior com estes casos. Tal como referem as OCEPE (2016),

É atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. (p. 10)

2. Caracterização do Jardim de Infância e da sala de atividades

O Jardim de Infância onde decorreu a PES II pertence a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo. Este estabelecimento de ensino é composto por dois edifícios no mesmo local, um referente a uma Escola de 1º Ciclo e o outro referente ao Jardim de Infância, sendo que as crianças apenas partilham o refeitório. Além disso, é de referir que as sessões de motricidade das crianças do Pré-Escolar sucedem no ginásio da Escola Primária e que, normalmente, quando acontecem eventos para ambos os níveis do ensino, estes também ocorrem na Escola Primária. Esta junção dos dois níveis de ensino é bastante pertinente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), visto que poderá, certamente, facilitar a entrada das crianças no 1º Ciclo; facilitar a amizade entre as crianças, sendo que, por exemplo, se as crianças estiverem no último ano do Pré-Escolar, no ano seguinte ao ingressarem no 1º Ciclo já conhecem outras crianças, o que facilita essa transição. Além de tudo isto, esta junção permite a utilização de um número mais vasto de recursos humanos e materiais.

A criança é, a maior parte das vezes, o reflexo de quem vive ou com quem convive. Neste sentido, o Jardim de Infância, que acolhe muitos tipos de crianças, necessita de cumprir alguns requisitos para garantir as condições necessárias para uma prática educativa de qualidade. Desta forma, o JI deve ser “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23).

Em relação ao horário de funcionamento, o JI cumpre um horário das 8h às 18h, sendo que as atividades letivas decorrem das 9h até às 15h30min e a componente não letiva, das 12h às 13h30min para hora de almoço e das 15h30min às 18h com

prolongamento de horário com Atividades de Tempos Livres (ATL), como apresentado na Tabela 1.:

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI

Horário	Atividades
8h – 9h	Receção (ATL)
9h – 10h30	Atividades letivas
10h30 – 11h	Lanche e recreio
11h – 12h	Atividades letivas
12h – 13h30	Almoço e recreio
13h30 – 15h30	Atividades letivas
15h30 – 18h	ATL

Em relação ao pessoal que trabalha no Jardim de Infância, encontra-se dividido em duas componentes: pessoal docente e pessoal não docente. O pessoal docente é composto por três Educadoras, cada uma responsável por uma das três salas, e ainda uma docente externa, responsável pela sessão de Expressão Musical, cuja duração é de uma hora todas as semanas e que todas as salas frequentam. Do pessoal não docente fazem parte três auxiliares, uma por cada sala. O JI conta ainda com duas cozinheiras e duas auxiliares de cozinha e uma motorista para o transporte das crianças de casa para o JI e vice-versa. Segundo as OCEPE (2016), é importante que as crianças estabeleçam “contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (p. 28). O contacto entre crianças e adultos favorece o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Este JI tem uma lotação, no máximo, de 69 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em relação às infraestruturas, esta Escola apresenta um hall de entrada com bengaleiros para pertences pessoais; três salas de atividades letivas, com casas de banho no seu interior, agrupadas por faixas etárias (i.e., sala dos três, quatro e cinco anos); uma sala de ATL; uma sala de tempos livres/recreio; um gabinete de Educadoras; três salas de arrumos; uma cozinha com uma cantina espaçosa junto à cozinha, onde acolhe também os alunos do 1ºCiclo; um ginásio, no edifício do 1ºCiclo para realização de atividades de educação física e três casas de banho.

Segundo as OCEPE (2016), “os estabelecimentos educativos proporcionam, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças, em que a partilha de espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc.) deverá ser planeada pela equipa educativa” (p. 23)

As salas de atividades encontram-se dispostas lado a lado e todas têm a mesma disposição, sendo que a mesa de atividades se encontra ao centro e as áreas de atividade à volta. Cada sala tem cerca de 46 m² cada, incluindo as instalações sanitárias para uso das crianças (Fig.1)



Figura 1 - Instalações Sanitárias



Figura 2 - Sala de Atividades

Em relação à sala de atividades, esta encontra-se dividida em várias áreas de atividade, mas têm um espaço reduzido, impossibilitando a grande mobilidade relativamente ao posicionamento de mesas e cadeiras ou à realização de outras atividades além do que as áreas de atividade possibilitam, o que leva à deslocação para a sala de ATL ou para o exterior para a realização das mesmas.

A sala de atividades (Fig.2) encontra-se dividida por áreas, às quais corresponde uma atividade específica que se encontra assinada e definida, permitindo à criança a sua correta utilização. O número de crianças que utiliza cada área da sala foi estabelecido entre a Educadora e as crianças, de modo a proporcionar um bom desempenho em cada uma delas. A sala está organizada para que a Educadora tenha uma visão global de todo o espaço a fim de supervisionar o desempenho de todas as crianças nas diferentes áreas. Todos os materiais e mobiliário estão expostos de maneira a que as crianças se movimentem de forma autónoma, tendo acesso aos materiais de que necessita e os arrume facilmente, já que deverá ser dada responsabilidade às crianças na organização e nos cuidados a ter com

os materiais da sala e do meio envolvente, “incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). A organização da sala de atividades apresenta o modelo de *High Scope*, em que o espaço se encontra claramente dividido e os materiais da sala encontram-se agrupados de forma perceptível e acessível. Além disso, as áreas de atividades seguem uma orientação construtivista e permitem diferentes aprendizagens curriculares. Segundo Formosinho, Lino & Niza (2012), nas “salas de educação de infância que seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p. 83). Assim,

Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar. A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá encontram. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 165)

Desta forma, a sala de atividades divide-se nas seguintes áreas de atividade:

- Área da casinha (Fig. 3 e 4): esta área está dividida em duas: Cozinha e Quarto e permite à criança imitar o adulto, representar o que observa e experimentar. Nesta área evidencia-se o jogo simbólico da criança (faz de conta). Favorece a socialização da criança, estimula a convivência em grupo e desenvolve o vocabulário.
- Área da Biblioteca (Fig. 5): nesta área a criança contacta com os livros, aprende a folheá-los e a tratá-los com cuidado. Aprende a gostar dos livros e adquire o gosto pela leitura. Nesta área dá-se o início da leitura, pois a criança “lê” as imagens dos livros, entrando no mundo da fantasia. Através do conto, a criança adquire novos vocábulos, desenvolve a criatividade e a imaginação.
- Área das Construções (Fig. 6): esta área possibilita o jogo solidário e em grupo. Estimula a coordenação motora através da manipulação, preensão, precisão e desenvolve a motricidade fina. Esta área permite que a criança exercite a capacidade de seriar, ordenar e classificar materiais e sobretudo desenvolve a imaginação e a criatividade.

- Área dos Jogos (Fig. 7): é uma área que permite concretizar de forma lúdica todo o tipo de aprendizagens realizadas na sala. Promove a criação de hábitos de observação e concentração. Esta área proporciona a aquisição de noções matemáticas e promove o raciocínio lógico. Exercita a classificação, seriação, a ordem, entre outros.
- Área da Expressão Plástica (Fig. 8):

Pintura: esta área favorece o desenvolvimento do sentido estético. Permite que a criança desenvolva a motricidade fina, assim como a criatividade e a imaginação.

Desenho: nesta área realizam-se outras técnicas de expressão plástica, tais como: modelagem, recorte, colagem, carimbagem, entre outros. É uma área que favorece e proporciona à criança a oportunidade de desenvolver a motricidade fina, controlar o gesto e, desta forma, conduzir à iniciação da escrita. Desenvolve múltiplas habilidades manipulativas: preensão, precisão, entre outras.



Figura 3 - Área do Quarto



Figura 4 - Área da Cozinha



Figura 5 - Área da Biblioteca



Figura 6 - Área das Construções



Figura 7 - Área dos Jogos



Figura 8 - Área da Expressão Plástica

No centro da sala, estão dispostas várias mesas alinhadas e juntas, o que faz com que seja apenas uma “mesa grande”, sendo que as crianças se sentam à volta da mesma. Para além desta, existe uma mesa redonda mais pequena (Fig.9), onde se sentam algumas crianças que não têm espaço na outra. Do meu ponto de vista, seria mais vantajoso acrescentar uma mesa mais pequena à mesa grande para as crianças estarem todas no mesmo espaço de trabalho, promovendo-se a integração de todos.



Figura 9 - Mesa redonda pequena

Existem ainda duas salas, uma para o prolongamento de horário, ou seja, para ATL e outra que, normalmente, é utilizada para as crianças brincarem quando as condições meteorológicas são adversas.

O ginásio (Fig. 10), onde decorrem as aulas de motricidade, situa-se na Escola do 1º Ciclo, como já dito anteriormente. Este espaço não é como um polivalente mas, para as

sessões de motricidade com o grupo, era suficiente. O material disponível no ginásio era em pouca quantidade e diversidade, sendo que existiam apenas alguns colchões, algumas bolas pequenas, arcos, cones, sinalizadores e cordas, logo, na maior parte das sessões, as estagiárias levavam materiais da sua Escola.



Figura 10 - Ginásio



Em relação à cantina (Fig.11), esta é partilhada com as crianças do 1º ciclo, apesar de ser em horários diferentes. Este é um local espaçoso, bem iluminado e com bons acessos para diferentes locais do JI. A cozinha (Fig.12) encontra-se devidamente equipada e com ótimas condições de higiene para um bom funcionamento da mesma. Dentro desta, encontra-se ainda uma despensa onde são guarda dos alimentos.



Figura 11 – Cozinha



Figura 12 - Cantina

Em relação ao espaço exterior do JI (Fig. 13), este divide-se em duas partes: uma, em frente às salas de atividade onde se encontra um parque infantil. O pavimento é amortecedor, logo, as crianças correm menos perigos de se magoarem. Além deste espaço, o JI possui ainda outro espaço exterior em que uma parte é relvado e outra é em pedra. Nestes espaços, quando as condições meteorológicas são favoráveis, é possível realizar algumas atividades que complementem as da sala de atividades. Segundo Silva et al., (2016) os espaços exteriores oferecem muitas potencialidades e oportunidades educativas

através de diversas atividades, que, mesmo sendo feitas no interior da sala de atividade, podem tornar-se muito mais ricas no exterior da Escola devido à “diversificação de oportunidades educativas” (p. 27).



Figura 13 - Espaço Exterior

Em relação às rotinas diárias do grupo, estas também acontecem de acordo com o Modelo de *High/Scope*, pois “consiste[m] em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”, o que favorece aprendizagens importantes no Pré-Escolar (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224), se forem privilegiadas diferentes áreas. Tal como referem as OCEPE (2016), “É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (p. 88). Também Zabalza (1998) afirma que, desta forma, “a criança aprende a existência de fases” (p. 170), ou seja, o que ocorre antes e depois, o que a faz sentir mais segura, fazendo com que consiga antever o que vai suceder e interiorizar a sequência habitual do seu dia a dia. A sala tinha várias rotinas, nomeadamente, a canção do “Bom dia!”; verificar quem era o chefe do dia; marcação das presenças e contabilizar o total de presenças e ausências; verificar as regras da sala e quais as tarefas do chefe; preencher o mapa do tempo e, por fim, questionar as crianças sobre qual o dia da semana e a data.

3. Caracterização do grupo de crianças

O estudo decorreu num Jardim de Infância de uma freguesia de Viana do Castelo. O grupo era constituído por 17 crianças, 8 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino, das quais 5 crianças com 3 anos de idade e 12 crianças com 4. Importa salientar que as idades referentes correspondem à data de início de recolha de dados (25 de setembro de 2017). Nenhuma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais. Apenas uma criança apresentava problemas ao nível da linguagem (gaguez) e frequentava a terapia da fala.

O grupo com quem foi realizado este estudo encontra-se na segunda infância. Jean Piaget chamava a segunda infância de estágio pré-operatório (2-7 anos) do desenvolvimento cognitivo, porque, tal como referem Papalia & Feldman (2013), “[...]as crianças dessa idade ainda não estão preparadas para se envolver em operações mentais lógicas como estarão no estágio operatório-concreto” (2013, p. 254). O estado de desenvolvimento da criança segundo Piaget divide-se em quatro estádios: sensório-motor (0-2); intuitivo ou pré-operatório (3-6); operações concretas (7-11) e operações formais (11-16). Desta forma, é possível localizar as crianças no estado pré-operatório, visto que, tal como os mesmos autores referem, “a criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações desse estágio. O pensamento ainda não é lógico” (Papalia & Feldman, 2013, p. 64).

Quanto ao grupo, há que referir que é heterogéneo, não só pelas características inicialmente referidas, mas pelo facto de que cada criança é um indivíduo igual a si mesmo, com saberes, vivências, competências e interesses próprios e diferentes dos demais elementos do grupo. Na generalidade, o grupo é muito ativo e dinâmico e com vontade de aprender. Em relação à adaptação para as crianças de 3 anos, esta não foi muito difícil, visto que se foram adaptando gradualmente. Assim, todas as crianças mostraram estar totalmente integradas, evidenciando a boa disposição na vinda para a Escola e o fácil “desapego” do membro familiar que normalmente os trazia ao JI. De acordo com Silva et al. (2016), a ligação da família com o JI é de extrema importância, sendo a família um elo favorecedor na integração da criança no contexto. Por sua vez, o desenvolvimento de uma

relação contínua e de parceria, individual e coletiva, entre o JI e as famílias, fortalece a comunicação e a colaboração entre os intervenientes que juntos atuam em prol do bem-estar das crianças ao longo do tempo em que frequentam a instituição.

No que diz respeito às interações entre crianças ou entre criança e adultos, no geral, era um grupo sociável, com algumas dificuldades em respeitar e cumprir regras.

As crianças deste grupo não se encontravam nos mesmos níveis, quer de desenvolvimento pessoal, social, motor e de raciocínio. Assim, cada criança tinha as suas próprias características, tal como é esperado, sendo que umas eram bastante participativas e outras bastante reservadas. Além disto, importa referenciar uma criança com problemas de comportamento, visto que era muito imatura e agressiva com os pares, reagindo de imediato para a agressão na resolução dos conflitos. O grupo manifestava dificuldades no cumprimento de regras e a resolução de conflitos, sendo que foram criadas algumas atividades para combater estas dificuldades como, por exemplo, aulas de motricidade com atividades de competição para que as crianças aprendessem a perder e a resolver calmamente os conflitos que surgiam nas sessões. O facto de o grupo ser heterogéneo em termos etários, com maior prevalência em crianças de 4 anos, pressupõe a necessidade de atenção do adulto quer ao nível do apoio direto à realização das atividades de apoio cognitivo, quer mesmo em termos de aprendizagem funcional.

Apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização do grupo com o qual se desenvolveu a prática, considerando uma perspetiva de evolução contínua das crianças. De forma a preservar a identidade das crianças, optou-se por codificar os nomes das mesmas tal como podemos constatar na tabela 2.

Tabela 2 - Codificação do grupo de crianças

Idade	Género	Código das crianças	Número de crianças
3	Feminino	AF; EA; EC; MP	4
3	Masculino	DJ	1
4	Feminino	BC; LL; LP; ML	4
4	Masculino	AA; JG; LC; LV; PP; PF; RC; TV	8
			TOTAL: 17

4. Percurso adotado

O presente estudo decorreu num Jardim de Infância de uma freguesia da cidade de Viana do Castelo como já foi referido.

Em relação às atividades implementadas, as crianças demonstraram bastante interesse e motivação pelas mesmas, sendo isto de fácil perceção através do seu comportamento, visto que estavam envolvidas, sendo o envolvimento um direito da criança e que se reflete através de vários sinais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Assim, destaca-se o envolvimento das crianças através do interesse e atenção por atividades que as cativavam, quando, por exemplo, as estagiárias permitiam a utilização de materiais diferentes daqueles que as crianças já tinham à disposição na sala de atividades. Assim, conforme foram observados quais os interesses das crianças e o que era mais desafiador para elas, foram introduzidos materiais pelas estagiárias nas atividades realizadas. Tal como referem as OCEPE, “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26)

Desta forma, com recurso às OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), é possível caracterizar o grupo segundo as diversas áreas e domínios apresentados neste documento, permitindo, assim, justificar o percurso educativo adotado para este grupo de crianças.

Inicialmente, importa referir que, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem, pois esta é influenciada e influencia os processos de desenvolvimento. Assim, o património genético de cada criança e as experiências vividas fazem de cada criança um ser único, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. Cabe, então, ao Educador adotar uma intencionalidade educativa através de um ambiente rico e estimulante para todas as crianças e promover a igualdade e a equidade, fazendo com que todas as crianças se encontrem ao mesmo nível, criando condições para que as crianças “aprendam a aprender”. Por fim, e não menos importante, as OCEPE referem a importância do brincar, não como “[...] forma de a criança estar ocupada e entretida” mas “[...] como atividade rica e estimulante que promove o

desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo envolvimento da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 11-12).

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, pois, embora tenha uma intencionalidade e conteúdo próprios, está presente no quotidiano do JI e em qualquer abordagem, área ou domínio (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta área diz respeito ao modo como as crianças se relacionam com elas próprias, com os outros e com o meio. Desta forma, cabe ao Educador promover atitudes e valores para que as crianças adquiram experiências e saberes, atribuindo-lhes novos significados e formas de resolver os seus problemas para desenvolver não só a autonomia mas também a criatividade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34). Assim, tal como afirmam Hohmann & Weikart (1997), o desenvolvimento da confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança constituem a base para a socialização, que é parte integrante do desenvolvimento da criança.

A Área de Formação Pessoal e Social compreende quatro componentes: a construção da identidade e da autoestima; a independência e a autonomia; a consciência de si como aprendiz; e a convivência democrática e cidadania. Tendo em conta estas componentes, as crianças revelaram reconhecer as suas características individuais, tais como: sexo, idade, nome, entre outras. Além disso, reconhecem semelhanças e diferenças entre si e expressam as suas emoções, sentimentos ou gostos. Importa referir que as atividades sobre as emoções foi um tema que cativou muito as crianças. Em relação ao reconhecimento de laços de pertença, as crianças mostravam reconhecer sem dificuldade a sua família direta, embora algumas crianças fizessem confusão entre avós paternos e maternos. Isto foi possível observar numa atividade em que foi construída a árvore genealógica de cada criança. Em relação ao contacto com outras culturas e aos laços sociais, as crianças demonstraram respeitar e aceitar outras culturas quando, por exemplo, brincavam com elas no recreio, partilhando brincadeiras. Ainda assim foram desenvolvidas algumas atividades relacionadas com este tema na sala como, por exemplo, a abordagem da história “Maria Castanha” de Benedita Vaz Pinto, entre outras atividades.

De acordo com as OCEPE, as crianças devem manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros. No caso deste grupo específico, as crianças expressavam

facilmente as suas opiniões embora a sua capacidade crítica ainda não esteja devidamente desenvolvida. Também ouviam a opinião dos outros, cumprindo as regras e colocando “o dedo no ar para falar”, embora, com alguma dificuldade em esperar pela sua vez, o que é normal nestas idades. Para promover a interação e a partilha, foi adotada a estratégia de trabalhar em pequenos grupos, sendo estes sempre heterogéneos no que diz respeito às idades e ao nível cognitivo das crianças. Esta estratégia também é importante já que

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 375)

Além disso, as crianças evidenciavam prazer nas suas produções e progressos, mostrando prazer pelas aprendizagens realizadas. Por outro lado, algumas das crianças necessitavam de desenvolver a capacidade de lidar com algumas frustrações como, por exemplo, perder um jogo ou em rotinas, não saber estar no seu devido lugar no comboio. Para resolver algumas destas frustrações, foram desenvolvidas algumas atividades, nomeadamente nas sessões de motricidade, realizando jogos competitivos para que as crianças aprendessem a lidar com frustrações relacionadas com o “perder”. No que diz respeito à autonomia, as crianças eram independentes nas tarefas indispensáveis ao dia a dia como a alimentação e a higiene pessoal. Importa referir, no que diz respeito ao material para expressão plástica ou o leite na hora do lanche, era sempre o chefe do dia que fazia a sua distribuição pelas outras crianças. Isto é, de facto, fundamental para o desenvolvimento da criança, para que se sinta valorizada. Tal como referem as OCEPE,

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada [...] o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33)

As crianças arrumavam o material das áreas atividades no fim de as utilizarem e mostravam conhecer bem os recursos que tinham à sua disposição para as várias tarefas da sala e o local onde se encontravam.

Por fim, as crianças mostravam-se egocêntricas em algumas situações de partilha, o que, por vezes, gerava algum conflito, mas com facilidade de solucionar através do diálogo. Além disso, é de referir uma criança que tinha problemas comportamentais, sendo que quando era repreendida percebia ter feito algo incorreto, mas continuava a adotar esses comportamentos, o que requeria a atenção por parte da Educadora e do par pedagógico.

A Área de Expressão e Comunicação distingue diferentes domínios e subdomínios. Os domínios são: o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

No que diz respeito ao domínio da Educação Física, o Jardim de Infância é, muitas das vezes, o local onde algumas crianças vivem pela primeira vez situações de grupo. Assim sendo, as experiências cognitivas, afetivas e motoras vividas nesta fase serão a base para um desenvolvimento saudável durante o resto da sua vida. Deste modo, a Educação Física promove um estilo de vida saudável e o contacto com a natureza, associado à prática regular de exercício físico, com vista a contrariar o sedentarismo e a obesidade infantil com níveis tão elevados na sociedade atual.

No domínio da Educação Física, existem três eixos interrelacionados: Deslocamentos e Equilíbrios, que compreendem a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento; Perícias e Manipulações, que evidenciam a ação da criança sobre os objetos; e Jogos, que promovem o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus colegas. Desta forma, segundo as OCEPE, as aprendizagens a promover são

Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar; controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 46)

Segundo Papalia & Feldman (2013), as crianças na segunda infância fazem grandes avanços nas habilidades motoras grossas, tais como correr e saltar, o que envolve a musculatura grande. Mais especificamente, os autores citam Corbin (1973), explicitando as habilidades motoras da segunda infância, afirmando que as crianças de 3 anos não sabem girar ou parar de repente ou rapidamente; saltam uma distância de 38 a 60 centímetros;

podem subir uma escadaria sem ajuda, alternando os pés; podem saltitar usando amplamente uma série de saltos irregulares, com a adição de algumas variações. Segundo Papalia & Feldman (2013),

As crianças com 4 anos têm um controle mais eficiente do ato de parar, arrancar e girar; saltam uma distância de 60 a 84 centímetros; podem descer uma escadaria alternando os pés se estiverem apoiadas; podem saltitar de quatro a seis passos com um único pé. (Papalia & Feldman, 2013, p. 250)

No geral, o grupo revelou dominar os aspetos relacionados com deslocamentos e equilíbrios. A maior dificuldade notada neste campo por algumas crianças foi o salto a pés juntos por cima de objetos, sendo que uma criança de 3 anos requeria a ajuda da mão do adulto para transpor os objetos e o salto a pé-coxinho. Em relação aos movimentos de perícia e manipulação, as crianças demonstraram, em geral, dominar estes movimentos. A maior dificuldade no que diz respeito a habilidades manipulativas por parte das crianças era receber a bola. No que diz respeito aos jogos, verifica-se que as crianças ficavam bastante entusiasmadas. Normalmente, cumpriam as regras do jogo ditadas pelo adulto. A maior dificuldade das crianças nos jogos era a frustração de perder, quando, por exemplo, no “Jogo das cadeiras”, que era realizado com arcos, as crianças tinham de sair do jogo. Era notória a frustração das crianças quando tinham de abandonar o jogo, mas este foi, de facto, um dos aspetos em que as crianças evoluíram.

A lateralidade refere-se às diferenças de funções entre os dois hemisférios cerebrais (direito e esquerdo), pois cada um deles tem a seu cargo os acontecimentos motores e sensoriais que ocorrem na metade oposta do corpo.

No que respeita à lateralidade, “a preferência por usar uma das mãos em vez da outra, é geralmente evidente por volta dos 3 anos de idade” (Papalia & Feldman, 2013, p. 251) ainda que não esteja totalmente definida. Uma vez que o hemisfério esquerdo do cérebro, que controla o lado direito do corpo, geralmente é dominante, a maioria das pessoas prefere o seu lado direito. Em pessoas cujos cérebros são mais simétricos do ponto de vista funcional, o hemisfério direito tende a predominar, tornando-as canhotas. Para Gallahue & Ozmun (2003), a definição da lateralidade não ocorre antes da Pré-Escola, por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Desta forma, algumas das crianças ainda não tinham a sua lateralidade definida, o que é normal. Em relação à motricidade fina, no geral, as crianças

demonstraram saber como manusear corretamente a tesoura mas ainda com bastante dificuldade em recortar. Além disso, a pega dos lápis de cor também nem sempre era a mais adequada por parte de algumas crianças. É de revelar que a criança referenciada em relação ao seu comportamento, por não ter controlo da sua força, quase não exercia força sobre o lápis para pintar. Em relação ao abotoar das batas, que requiere a coordenação olho-mão, estas crianças necessitavam, quase sempre, da ajuda do adulto porque os botões se encontravam na parte de trás da bata, mas revelou ser uma habilidade já desenvolvida pelas crianças pois, quando se pedia que abotoassem as batas uns aos outros, esta atividade decorria com sucesso.

O domínio da Educação Artística contempla quatro subdomínios, designadamente: o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança, sendo formas de expressão e meios promotores do desenvolvimento da expressão e comunicação das crianças. Estas manifestações artísticas geralmente não são desconhecidas para as crianças, já que, antes de entrar para o JI, as crianças já possuem alguma experiência no que concerne a situações de dança, pintura, desenho, canto, entre outras. Assim, a função do Educador é a de promover a criatividade das crianças, alargando o seu sentido estético e desenvolvendo a sua criatividade através do contacto com diversas manifestações de outras culturas, épocas e estilos.

Em relação ao subdomínio das Artes Visuais, segundo as OCEPE, aquele inclui a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). Assim, o Educador deve promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. A criança deve reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa e apreciar várias modalidades expressivas.

Em relação ao desenho, forma de expressão bastante utilizada no Jardim de Infância, Piaget (1976) define cinco fases: Garatuja (Desordenada e Ordenada); Pré-Esquematismo; Esquematismo; Realismo; Pseudo Naturalismo. Desta forma, estas crianças situam-se na segunda fase (Pré-Esquematismo), pois fazem relações entre desenho, pensamento e realidade. Esta descoberta para a criança parte das suas emoções, onde os

seus traçados ou cores não têm relação com características reais, apenas utilizam a sua imaginação para desenharem. Assim, apesar de a maior parte das pessoas considerarem “rabiscos” o que as crianças desenhavam, o Educador sabe que não se tratam de “rabiscos”, mas de uma realidade fictícia que cada criança representa no seu desenho, cabendo-lhe a função de interpretar os elementos desenhados e encorajar e motivar as crianças para que as suas capacidades relacionadas com este domínio se possam desenvolver. Segundo Cox,

Na educação infantil o desenho é estimulado. É geralmente considerada uma atividade muito importante, em primeiro lugar, por se julgar que desenvolva o controle motor da criança sobre o lápis ou giz de cera, e isso, facilita a construção das letras e mais tarde das figuras; em segundo lugar, junto com outras artes e atividades manuais, o desenho é tido como um meio significativo de desenvolver a imaginação e a criatividade da criança. (Cox, 1995, p. 235)

De salientar o gosto que as crianças tinham pela expressão plástica, nomeadamente pelo desenho, recorte, pintura, colagem, modelagem ou picotagem, expressões mais utilizadas na sala. Quando as áreas de atividade estavam lotadas, muitas das crianças pediam para fazer um desenho ou para “brincar” com a plasticina. Foi possível observar quando o desenho era livre através do questionamento às crianças que, no geral, desenhavam elementos próximos de si como, por exemplo, a família, os animais de estimação, entre outros ou algo de que gostavam bastante, como, por exemplo, os seus passatempos. Praticamente todas as crianças já conseguiam representar a figura humana, recorrendo a formas como círculos e quadrados, mas a maior parte das crianças possuía alguma dificuldade no que diz respeito a noções do espaço, desenhando a cabeça e os braços fora do tronco. Reily (1986) complementa que a criança adapta a mandala (círculo) para desenvolver o seu esquema corporal,

Os raios formam os braços e as pernas, com base no círculo. Os braços saem da cabeça como uma elaboração do círculo cruzado. No começo, o círculo é o homem; não a cabeça dele; e tudo mais é enfeite [...] as mãos são pequenos sóis, os olhos também. (Reily, 1986, p. 16)

Apesar de toda a ênfase dada ao desenho, todas as outras manifestações eram apreciadas pelas crianças. Por exemplo, quando era dada uma tarefa que já não era realizada com tanta frequência, era de notar o empenho e a motivação das crianças na tarefa.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, são “abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 51). Importa, de facto, referir a importância do jogo simbólico, atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo em que esta recria experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias, recorrendo livremente a vários objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados. Desta forma, as crianças recorriam imensas vezes ao jogo simbólico e ao jogo dramático, principalmente quando estavam na área da casinha e do quarto, notando-se que representavam papéis sociais, imitando, a maior parte das vezes, a mãe de uma casa e os seus filhos. Além disso, foram realizadas algumas atividades em que era pedido que as crianças representassem profissões ou fizessem mímica e, apesar de algumas vezes não conseguirem “imaginar” como representar o que era pedido, as crianças demonstravam prazer nestas atividades e a maior parte do grupo conseguia realizar grande parte das tarefas solicitadas. A maior dificuldade, no geral, era a recriação de histórias ou quando era solicitado que inventassem uma história. Na sala, estavam presentes alguns elementos que as crianças podiam utilizar para as suas brincadeiras no que diz respeito ao jogo dramático, como roupas, chapéus, bolsas entre outros adereços. Além disso, as estagiárias recorreram algumas vezes ao Fantocheiro para dramatizar histórias criadas e esta era, sem dúvida, uma atividade que cativava bastante as crianças e segurava a sua atenção, sendo que, quando eram questionadas acerca da história, verificava-se que a compreendiam facilmente. Deste modo, pode-se afirmar que o recurso ao jogo dramático era, sem dúvida, muito vantajoso. Hohmann & Weikart (1997) referem a criatividade ligada à brincadeira de faz de conta e à construção de símbolos, revelando-a como vantajosa para as crianças, uma vez que estas retiram, dessas situações, bem-estar e alegria, elementos fundamentais na Educação Pré-Escolar.

O subdomínio da Música, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, considera-se que tem um papel fundamental na formação das crianças e na aquisição de competências e aprendizagens, visto que pode transmitir inúmeros sentimentos, como alegria, melancolia, violência, calma entre outros. Estas experiências no quotidiano são um fator

muito importante na formação do carácter do indivíduo. Assim, Hohmann & Weikart referem que

o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 658)

Assim, as crianças devem ser estimuladas desde cedo no que diz respeito à música, visto que “ [...] as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 658) e para poderem desenvolver as qualidades ligadas a este campo como a imaginação, a criatividade, a memória, a atenção, a própria linguagem, entre outras.

Tal como é referido nas OCEPE, este subdomínio apresenta características como escutar, explorar e criar música. Assim, o objetivo deste subdomínio é desenvolver competências musicais das crianças e alargar o seu leque artístico e cultural. Desta forma, o Educador deve colocar à disposição das crianças instrumentos musicais convencionais e não-convencionais, organizar o espaço e criar rotinas para que as crianças possam brincar com sons ou instrumentos, explorar com as crianças jogos rítmicos ou prosódicos de modo a desenvolver também a linguagem, promover o conhecimento de manifestações musicais ligadas às tradições e culturas locais, incentivar e apoiar a elaboração de improvisações, promovendo a criatividade e promover o contacto com manifestações culturais de diferentes estilos, géneros e origens culturais. Assim, as crianças só poderão ter prazer por esta arte se o Educador o transmitir.

Este grupo específico mostrava um grande entusiasmo em relação à música. É de realçar que havia uma hora de atividade extracurricular de música, uma vez por semana. Além disso, todas as manhãs existia um momento de canto, o “Bom dia!”, como rotina. No tempo da PES II, o par pedagógico utilizou bastante o recurso à música, visto que as crianças ficavam mais calmas. Assim, esta era utilizada, por exemplo, na hora do lanche da manhã ou enquanto as crianças estavam nas áreas de atividade. Além disso, foram realizadas atividades de audição e reconhecimento de sons, utilização de instrumentos convencionais e não-convencionais, entre outras. O grupo identificava sons vocais do seu meio próximo, da natureza e da maioria dos instrumentos com que contactava como tambor, reco-reco,

triângulo, caixa-chinesa, pandeireta, maracas, xilofone, entre outros. Da mesma forma, as crianças conseguiam acompanhar ritmicamente melodias com instrumentos ou batimentos corporais, sendo que poucas eram as crianças que não tinham noção do ritmo. No geral, todo o grupo apreciava as canções e as crianças mostravam-se familiarizadas com as canções entoadas pelas estagiárias, acompanhando com entusiasmo. Assim sendo, houve uma progressão notória ao longo da PES II no que diz respeito a estes aspetos, sendo que as atividades desenvolvidas pela professora externa de música e pelas mestrandas foram bastante positivas neste sentido.

A dança tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança devido às possibilidades que lhes proporciona através de uma variedade de vivências, nas quais elas podem descobrir várias formas de se movimentar, construindo conceitos e ideias sobre o movimento e as suas ações. Além disso, através da dança, as crianças conhecem o seu corpo, as suas limitações, enfrentam desafios, interagem com outras pessoas, expressam sentimentos e comunicam através da linguagem corporal, desenvolvendo as suas capacidades físicas e intelectuais. Tal como referem as OCEPE, “através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 57), desenvolvendo-se a nível motor, pessoal e emocional. Todo o grupo mostrava prazer em expressar-se de forma rítmica sempre que era colocada alguma música. Apenas algumas crianças, visto serem mais introvertidas e envergonhadas, tinham mais dificuldades neste aspeto. A maior parte do grupo não comentava os movimentos dançados ou observados, visto que o seu poder crítico ainda não estava completamente desenvolvido, mas, por exemplo, quando algum movimento era pedido para ser executado pelas estagiárias e alguma criança não o executava corretamente, algumas crianças comentavam. A maioria das crianças demonstrava aplicar corretamente alguns termos específicos simples como “palco, público, espetáculo”, mas poucas demonstravam saber os termos “coreografia”, por exemplo.

Em relação à aprendizagem da linguagem oral e abordagem à escrita, estas desenvolvem-se desde muito cedo e acontecem de uma forma contínua. Sem dúvida que estas competências são “transversais e essenciais à construção do conhecimento nas

diferentes áreas e domínios” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60), pois é através delas que conseguimos comunicar com os outros e compreender as trocas de informação. Assim sendo, todas as áreas contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo, por isso, um domínio transversal.

Hohmann & Weikart (1997) citam Michael Halliday (1973) que

Verificou que as crianças de 3 e 4 anos progridem para um estágio de uso da linguagem que lhes permite comunicar os seus sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas, perguntar coisas, pensar sobre elas, e falar sobre situações imaginadas. Ao mesmo tempo, dominam a gramática, constroem o significado de palavras específicas, e “escrevem” e “lêem” nas suas maneiras próprias, ainda que não convencionais. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 523)

Assim, apesar de as crianças ainda não saberem ler ou escrever, necessitam de estímulos para que ganhem motivação para o fazer. Desta forma, “é mais importante para os adultos Educadores atenderem ao que as crianças querem comunicar, mais do que à maneira como o tentam fazer” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 525).

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), adquirir e desenvolver a linguagem é “um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna” (p.11). Assim, “[...]comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo” (p.11).

As OCEPE, no que diz respeito à linguagem oral, relembram que nem todas as crianças podem falar a mesma língua materna, devendo o EI ter em atenção estes aspetos e respeitar e encorajar estas crianças para que se sintam valorizadas e seguras. Além disso, “entre as idades de 3 e 6 anos, as crianças fazem avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe” (Papalia & Feldman, 2013, p. 272), ou seja, as crianças têm uma grande capacidade de aprendizagem. Assim, cabe ao EI a preocupação para sensibilizar a uma língua estrangeira “de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 61). Desta forma, a criança poderá desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, mais tarde, poderá ter mais oportunidades como membro da Europa multilingue. O EI deverá criar um clima de

comunicação, tendo consciência de que é um modelo para as crianças, devendo ter em atenção a forma como se expressa. Além disso, deverá valorizar cada criança e permitir que o contributo de cada uma seja escutado para que estas sintam cada vez mais o desejo de comunicar.

A consciência linguística é “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 18). A poesia como forma literária ou outras formas de exploração de sons e de palavras levam as crianças a perceber que “a língua não é só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64).

Na Educação Pré-Escolar podem considerar-se três dimensões, na consciência linguística, mesmo que em estado emergente: consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática.

A consciência fonológica é a “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64). É através do desenvolvimento desta capacidade que é permitida à criança uma manipulação crescente (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Normalmente, as crianças em idade Pré-Escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade. Pelo contrário, tarefas de identificação, análise ou manipulação de fonemas são mais difíceis e tardias, visto que estão associados à aprendizagem da leitura. Assim, vários estudos já demonstraram que crianças mais estimuladas em relação à consciência fonológica aprendem mais facilmente a ler e revelam prazer em relação à leitura.

A consciência da palavra refere-se à “capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64). Assim, quando a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase ou

compreende que a palavra é diferente do seu referente ou quando substitui uma palavra por outra, verifica-se esta capacidade.

A consciência sintática refere-se à “compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras”. Esta é uma capacidade que pode ser verificada quando as crianças identificam frases incoerentes ou pela troca de elementos que subvertem a estrutura gramatical. Assim, o Educador deve “ter presente a necessidade de as crianças construírem frases corretas, quanto ao conteúdo e organização, e que mobilizem formas cada vez mais complexas de estrutura sintática” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 65). A consciência sintática esteve muito presente neste relatório juntamente com as questões morfológicas. Em relação ao grupo, antes da realização das tarefas morfossintáticas, as crianças manifestavam dificuldades naturais na construção frásica mas, com o decorrer do tempo e a persistência nestas tarefas, foi notório o desenvolvimento.

Em relação à abordagem à escrita e ao prazer e motivação para ler e escrever, era evidente a vontade da maior parte do grupo para aprender a ler e a escrever, uma vez que as crianças demonstravam curiosidade em reconhecer novas palavras. Pelo menos duas crianças de 4 anos já conheciam algumas letras, nomeadamente as do seu nome e já havia uma tentativa de as copiar corretamente. Além disso, quando as crianças estavam na área de atividade da Biblioteca chamavam, muitas vezes, um adulto para lhes ler livros ou, outras vezes, para ouvir a leitura inventada das crianças através de um livro.

Em relação ao grupo, algumas crianças revelaram alguma dificuldade a nível da linguagem expressiva e compreensiva, possuíam um vocabulário reduzido e apresentavam alguns problemas a nível de dicção e articulação das palavras. Uma criança de 4 anos, que frequentava pela 1ª vez o Jardim de Infância, apresentava gaguez no seu discurso, frequentando a terapia da fala, por iniciativa da família. Há necessidade de fomentar o diálogo entre pares e entre a criança/adulto, desenvolvendo ao mesmo tempo a capacidade de escutar o outro. As crianças mais novas apresentam muitas dificuldades a nível da comunicação/expressão e mostram-se inibidas nos diálogos de grupo.

Em relação ao domínio da matemática, as noções das crianças em relação a esta iniciam-se desde muito cedo e é necessário que na Educação Pré-Escolar se dê continuidade a esse desejo da criança de aprender e descobrir algo novo. Para promover este desejo nas crianças, as tarefas devem ser lúdicas, despertando o interesse do grupo, não esquecendo que o jogo é um processo de aprendizagem. Tal como refere Moura,

O jogo na educação matemática tem uma intencionalidade, ele deve ser carregado de conteúdo. E um conteúdo que não pode ser apreendido pela criança apenas no manipular livremente objetos. É preciso jogar e ao fazê-lo é que se constrói o conteúdo a que se quer chegar. O conteúdo matemático não deve estar no jogo, mas no ato de jogar [...] o jogo tem um desenvolvimento próprio. Ele não pode ser a matemática travestida de brincadeira. (Moura, 1990, p. 65)

Tal como referem as OCEPE, “sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74). Desta forma, cabe ao Educador interpretar o que a criança faz e como pensa e tentar perceber o seu ponto de vista para prever o que esta poderá aprender. Além disso, não deverá esquecer as experiências e saberes que cada criança “traz” consigo, deverá proporcionar variadas experiências desafiantes, apoiando a reflexão da criança e colocando-lhe questões para que possa construir noções matemáticas e propor problemas para que a criança chegue a uma solução e debata as suas ideias com as outras crianças.

Nesta fase do JI, segundo as OCEPE, as crianças são capazes de organizar objetos e acontecimentos segundo um atributo; seriar e ordenar, ou seja, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos, por exemplo, quantidade, altura, velocidade, duração, entre outros; agrupar e classificar, o que facilita o trabalho com padrões. Para isto, é fundamental que o Educador disponibilize materiais manipuláveis para que as crianças possam explorar as situações que lhes são colocadas como, por exemplo, colares de contas, miras, tangram, material de cuisenaire, entre outros, nunca esquecendo a importância do brincar e do jogo.

Na abordagem da Matemática existem quatro componentes importantes: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática.

Em relação aos Números e Operações, e tendo em conta a apropriação progressiva do sentido de número, no geral, todas as crianças tinham noções de quantidade, percebendo que ao acrescentar algo a um elemento, a quantidade resultante ficava maior. Além disso, todas as crianças recitavam a sequência numérica até 10 e algumas crianças até mais e, a maior parte, fazia correspondência termo a termo, sendo que as crianças de 3 anos revelavam mais dificuldades.

Nas rotinas da sala, o chefe do dia contava as crianças presentes tocando em cada criança para contabilizar, sendo que todas as crianças o faziam sem dificuldade. Além disso, era pedido às crianças que contabilizassem quantas crianças faltavam, sendo que, no geral, as crianças respondiam corretamente. Por outro lado, revelavam dificuldades em dizer o número do dia, por exemplo, era dito “Ontem foi dia 13, hoje é dia...”, sendo que este foi um aspeto em que as crianças evoluíram através da estratégia de perceber que número se seguia ao 3, que, neste caso era o 4, logo, seria dia 14. Esta foi uma estratégia utilizada todos os dias nas rotinas. Importa também referir que o grupo tinha facilidade em contar de forma crescente mas bastantes dificuldades em contar de forma decrescente.

A maior parte conseguia fazer conjuntos por cores, ordenava sequências lógicas simples e identificava as cores, à exceção de uma criança que demonstrava dificuldades em identificar corretamente as cores. No geral, dominavam algumas noções matemáticas, tais como noções de espaço (dentro/fora e longe/perto); noções de quantidade (mais/menos/igual); noções de tamanho (alto/baixo e grande/pequeno); entre outras. Quanto ao domínio da geometria, praticamente todas as crianças reconheciam e nomeavam corretamente as quatro formas geométricas, à exceção de três crianças. Em relação à utilização dos blocos lógicos, algumas das crianças revelavam compreender as suas características e organizavam os materiais segundo os quatro atributos: cor, tamanho, espessura e forma. Ainda assim, a maior parte tinha dificuldades. Estes foram aspetos trabalhados pelas estagiárias, o que fez com que as crianças evoluíssem no que diz respeito a estas capacidades.

Relativamente ao tratamento de dados, a maior parte do grupo também conseguia interpretar dados apresentados em pictogramas simples, assim como revelavam facilidade em preencher tabelas de dupla entrada. O grupo revelou, no início, alguma dificuldade em identificar padrões e em representá-los, mas, conforme as estagiárias foram explorando esta capacidade, as crianças demonstraram evoluir neste sentido, conseguindo já reproduzir padrões simples como ABAB ou AABB. É, sem dúvida, fundamental, referir a importância da dramatização interligada com o domínio da matemática. Sempre que se apresentava algum problema era inicialmente dramatizado através do Fantocheiro ou com outros recursos como um jogo ou outros, todas as crianças revelavam mais facilidade em resolver os problemas colocados.

Nem todo jogo é um material pedagógico. (...) o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (Antunes, 1998, p. 38)

A Área do Conhecimento do Mundo, tal como se verifica nas OCEPE, é uma área de sensibilização às ciências naturais e sociais que devem ser abordadas de forma articulada e aplicando conhecimentos procedentes das restantes áreas. Esta área atua na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de aprender e compreender porquê.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85). Peixoto (2005) fala da importância de aprender ciências desde os primeiros anos de vida, citando Osborne e Freyberg (1991) que recorrem à seguinte afirmação que atribuem a Einstein de que “os físicos aprendem metade da física antes dos três anos de idade” (p.79), revelando que é nestas idades, de facto, que as crianças devem ser estimuladas, pois estão mais predispostas a ouvir e a assimilar o que lhes é transmitido. Johnston (2002) menciona que a curiosidade estimula as crianças a tentarem encontrar as respostas às suas observações, salientando que essas primeiras aprendizagens iniciam-se com as experiências informais do feto no útero da mãe, com os primeiros sons, movimentos e emoções.

As OCEPE referem que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 86), mais uma vez é referenciado o brincar como algo fundamental,

sendo nestes momentos que, muitas vezes, as crianças estão a aprender sem um ambiente formal. Além disto, as OCEPE referem que é necessário partir do que as crianças já sabem e aprenderam para depois poderem compreender algo mais complexo. O EI deve ter rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos, sendo esta uma forma para despertar a curiosidade da criança e o seu desejo de experimentar. A Área do Conhecimento do Mundo integra três dimensões: Introdução à Metodologia Científica; Abordagem às Ciências; Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Visto também ser uma abordagem às ciências sociais, importa referir que as crianças manifestavam ter consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo como as suas famílias, os amigos, entre outros. Além disso, eram capazes de reconhecer unidades básicas do tempo (o antes; o depois) mas revelavam dificuldades na sequência semanal, sendo que era muito necessária a ajuda do adulto para que dissessem o dia correto. As rotinas diárias foram bem interiorizadas pelo grupo que identificava os diferentes momentos que as compunham. A análise do tempo atmosférico era realizada através da observação direta e as crianças, normalmente, reconheciam facilmente o tempo que se fazia sentir, assinalando este registo no mapa do tempo. As crianças do grupo, no geral, tinham dificuldades na organização temporal dos dias e das semanas, mesmo que se associasse o dia a uma atividade, por exemplo, o dia em que tinham música ou outro. Além disso, as crianças identificavam características físicas, culturais e sociais da sua comunidade e algumas crianças identificavam alguns mais alargados.

Em relação ao mundo físico e natural, as crianças mais velhas possuíam algumas noções básicas sobre o seu meio, a importância de uma alimentação saudável, sobre higiene e saúde e os cuidados a ter com a Natureza. Demonstravam interesse por aprender coisas novas e fazer experiências principalmente, contudo, possuem alguma dificuldade em formular perguntas e levantar hipóteses para a resolução dos problemas.

Em relação ao mundo tecnológico, sabemos que as crianças de hoje em dia estão mais familiarizadas com as tecnologias do que nunca. Assim, dentro da sala estas tecnologias foram deixadas um pouco à parte, visto que, fora da sala, sabíamos o uso excessivo destas tecnologias por parte das crianças. Ainda assim, alguns destes meios

foram utilizados de forma a potenciar a aprendizagem, por exemplo, leituras ouvidas através do computador, o uso de batedeiras elétricas, balanças digitais, televisão e leitor de DVD, entre outros.

Capítulo II – Projeto de Investigação

Enquadramento do estudo

A presente secção corresponde ao enquadramento do estudo efetuado aquando da realização da PES II que se intitula “A importância da morfossintaxe no desenvolvimento da oralidade na Educação Pré-Escolar”. Seguidamente, serão apresentadas a pertinência do estudo, a problemática a ele associada e as questões de investigação.

Contextualização e pertinência do estudo

A Educação Pré-Escolar, apesar de não ser de carácter obrigatório, constitui uma etapa fundamental na vida das crianças visto ser um pilar que condicionará as fases seguintes (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Tal como é referido pela Direção Geral da Educação (DGE) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Quando a criança entra para o JI, contacta com diversas novidades. Neste sentido, é necessário criar um ambiente para que a criança se sinta confortável, acolhida e incentivada a aprender. Além disto, o Educador tem de ter em atenção que cada criança vem de um meio social diferente de onde traz aprendizagens e vivências que devem ser consideradas. Assim, “ao entrarem para a educação pré-escolar, as crianças já viveram um processo educativo na família, numa creche ou ama, a que o jardim de infância dará continuidade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 98).

Tendo em consideração todas as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, verificamos que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita inserido na Área de Expressão e Comunicação tem um papel fulcral em relação ao desenvolvimento de competências essenciais à vida das crianças, já que abrange diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Assim, a competência comunicativa é transversal no que diz respeito ao conhecimento nas diferentes áreas e domínios. Além disso, o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental, visto ser um dos fatores basilares para

a sobrevivência e o principal instrumento de expressão e comunicação que o ser humano, ao longo da vida, vai desenvolvendo e dominando cada vez mais. Assim, o processo pelo qual a criança adquire a sua língua, a língua materna, é um processo natural e acontece quase instintivamente. Mas, para isso, é necessário que haja um *input* linguístico por parte de quem convive com a criança, pois “Sem tal *input* as crianças nunca falarão (...) para [que] a linguagem seja ativada é necessário crescer imerso num ambiente linguístico” (Sim-Sim, 1998, p. 62). A criança vai desenvolvendo a sua linguagem e as palavras são imprescindíveis, mas, “tão importante quanto elas é a organização que permite a sua estruturação em frases” (Sim-Sim, 1998, p. 145), o que justifica o nosso interesse pela questão da sintaxe. Desta forma, a consciência sintática é a

capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Esta competência traduz-se na possibilidade de realizar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, de o corrigir, caso esteja incorrecto, e de explicitar as regras subjacentes a essa rectificação. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 63)

Ou ainda como referem as OCEPE, “A consciência sintática prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 65).

O mesmo documento refere

É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62)

No caso do desenvolvimento sintático, surge primeiro a compreensão e produção de palavras e isoladas e só, mais tarde, a compreensão e produção de estruturas mais complexas. É importante referir que o desenvolvimento sintático ocorre segundo três períodos (holofráscico, telegráfico e, mais tarde, produção de combinações de três ou mais palavras e utilização de sufixos flexionais, o que também demonstra conhecimento

morfológico). O desenvolvimento sintático prolonga-se até à adolescência, mas, aos três anos de idade a criança já adquiriu a estrutura básica da frase.

O período entre os três e os seis anos, período em que as crianças deste estudo se encontram, é rico em termos de aquisição e estabilização de regras morfológicas, processo que acompanha a produção de frases cada vez mais complexas a nível sintático.

Para além da consciência sintática, a morfologia, disciplina da linguística que estuda a estrutura interna das palavras, bem como os processos de variação e de formação de palavras também é fundamental nesta faixa etária. De referir que variados estudos de natureza longitudinal sobre consciência morfológica (Bryant, Nunes & Bindman, 2000; Carlisle, 1995, 2000; Nunes, 1998; Nunes, Bryant & Bindman, 1997 a, 1997 b, 1997 c; e Rego, 1991) provam a existência de uma associação entre o trabalho precoce com questões morfológicas e o progresso na leitura, o que, mais uma vez, justifica este trabalho de investigação. Desta forma, quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com aspetos morfológicos, mais probabilidade têm de aprender mais facilmente a ler e, posteriormente, a escrever.

Duarte destaca a relação entre o conhecimento morfológico e a leitura, quando refere que a consciência morfológica

desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados, o que é fácil de compreender se pensarmos que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical. (Duarte, 2008, p. 29)

Também autores portugueses (Seixas, 2007; Rodrigues, 2014; Arranhado, 2010; Carneiro, 2013; Pires, 2010) realizaram estudos recentes com crianças portuguesas, através dos quais demonstraram que também o conhecimento morfológico tem importância no desempenho das crianças e que pode, efetivamente, potencializar o seu processo de alfabetização.

O nosso estudo centra-se na área da morfossintaxe. O projeto nasceu, assim, da necessidade de promover a consciência linguística num grupo de Pré-Escolar, tendo consciência da importância que as competências morfossintáticas têm nas produções orais

das crianças e no seu desenvolvimento linguístico, como provam alguns estudos referenciados.

Assim sendo, tal como serão apresentadas a seguir, foram criadas algumas questões como ponto de partida da investigação.

Problemática do estudo, questões de investigação

Face ao que foi dito anteriormente, foram então formuladas algumas questões de partida para esta investigação, que parte do seguinte problema - *como pode um percurso centrado em desafios morfofossintáticos ajudar as crianças a melhorar os seus desempenhos orais?* Perante este problema, formularam-se três questões de investigação:

- 1) Quais as principais características morfofossintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças de 3 e 4 anos?
- 2) Que tarefas podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfofossintáticos?
- 3) Quais as aprendizagens morfofossintáticas efetivamente realizadas pelas crianças?

Visando responder às questões formuladas, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação:

- identificar as principais características morfofossintáticas evidenciadas nas produções orais de um grupo de crianças de 3/4 anos;
- identificar estratégias de intervenção favorecedoras do desenvolvimento das competências morfológica e sintática;
- avaliar as aprendizagens efetivamente realizadas nas referidas competências aquando da implementação das intervenções centradas em desafios orais.

Fundamentação Teórica

1. A importância da linguagem oral no Jardim de Infância

Para além do contexto familiar, o JI é um dos contextos privilegiados para que a criança desenvolva as suas capacidades linguísticas, já que se encontra em comunicação com várias pessoas. Sabemos que, nos dias de hoje, as crianças passam a maior parte do tempo em contexto de JI devido às horas laborais da sua família e, portanto, é aqui que as crianças terão de ser estimuladas para o desenvolvimento das suas capacidades. Tal como referem as OCEPE, “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Desta forma, o Educador deve, de facto, promover e estimular o ambiente para que se desenvolvam estas capacidades.

Quando uma criança ingressa no Pré-Escolar traz consigo vivências sociais e culturais. Além destas, a sua herança genética também influencia as suas capacidades. Desta forma, cabe ao Educador minimizar as diferenças entre as crianças e permitir oportunidades equivalentes para todas elas, proporcionando a cada criança, individualmente, um alargamento das suas capacidades, neste caso, a nível linguístico e de comunicação. Se todas as crianças se sentirem iguais entre si e valorizadas, estarão mais predispostas para comunicar e participar nas atividades, logo, o desenvolvimento das suas capacidades terá mais sucesso. É possível perceber, então, que o Educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral da criança. Tal como sugere Martín Vegas (2015), o *input* externo que as crianças recebem dos adultos é decisivo na hora do desenvolvimento da compreensão e da expressão linguística. Além disso, as OCEPE referem que “um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental na Educação Pré-Escolar, cabendo ao/a Educador/a criar as condições para que as crianças aprendam” (2016, p. 61). O Educador deve ter a noção que serve de modelo para as crianças na forma como se exprime, nas aprendizagens que transmite e na interação que tem com elas.

A interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27)

Além de tudo isto, é o Educador quem deve criar um clima de comunicação, permitindo que todas as crianças possam comunicar entre si e com o grupo, de modo a ampliar nelas o desejo e o prazer de comunicar. Deste modo, o EI deve proporcionar, por exemplo, diálogos em grupo e permitir que todas as crianças expressem as suas ideias e partilhem vivências do seu quotidiano, servindo apenas como mediador da conversa, reformulando o que está incorreto e questionando as crianças para que possam expandir o seu vocabulário e dominar frases cada vez mais complexas. Segundo as OCEPE, “cabe ao/a Educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores” (2016, p. 62).

A linguagem oral é, de facto, transversal nesta faixa etária, já que é essencial para o desenvolvimento da linguagem mas também para outras áreas. No final da Educação Pré-Escolar, a criança deverá dominar a linguagem oral para que possa obter sucesso escolar nas suas aprendizagens futuras, quer a nível da leitura e da escrita, como também nas outras áreas, sendo todas elas importantes para um bom futuro como sujeito adulto.

2. A consciência linguística na aquisição da linguagem oral

2.1. Aquisição da Linguagem

Inicialmente, é importante perceber em que consiste a aquisição da linguagem, refletindo sobre a sua relação com os conceitos de aprendizagem e comunicação. Assim, embora a função principal da linguagem seja comunicar, estes dois conceitos não são sinónimos. Tal como refere Inês Sim-Sim, “por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a

descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21).

Tal como os animais irracionais têm comportamentos para poderem comunicar ou até acasalar, também o ser humano comunica devido a várias necessidades. Comunicamos de várias formas: oralmente, por escrito, por gestos, entre outros. Porém, para que a comunicação aconteça com sucesso, é necessário que ambos os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação. De entre todas as formas de comunicação, a comunicação verbal é, de facto, o mais complexo dos códigos.

A comunicação da criança com o mundo que a rodeia inicia-se poucos meses depois de nascer. Já a linguagem passa por várias fases até que a criança consiga utilizar várias palavras, tal como nos dizem Elane, Rocha & Oliveira,

A linguagem é um sistema de símbolos culturais internalizados, e é utilizada com o fim último de comunicação social. Assim como no caso da inteligência e do pensamento, o seu desenvolvimento passa também por períodos até que a criança chegue a utilização de frases e múltiplas palavras. (Oliveira J. d., 2008, p. 1)

Desta forma, toda e qualquer criança adquire a língua natural da sociedade a que pertence, mas, é de realçar, que os estímulos e o *input* linguístico têm um papel fundamental. Para isso, basta que ouça falar e que falem com ela. É por esta razão que diversos estudos permitiram concluir que a linguagem oral é uma comunicação universal, pois ocorre da mesma forma em qualquer criança independentemente da sua língua natural.

A partir do momento em que a criança é, então, exposta a uma comunidade, vai interiorizar o que ouve e tentar imitar para que, mais tarde, depois de compreender o que interiorizou, comece a produzir sons, palavras e frases. Assim, compreensão e produção são os dois grandes elementos no processo da informação verbal.

A compreensão, de acordo com Inês Sim-Sim, acontece quando há a receção e decifração de uma cadeia de sons e a consequente interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (1998). A compreensão abrange duas etapas: a primeira, no caso da linguagem oral, é a percepção da fala (transformação dos sons em fala);

a segunda é a segmentação da cadeia sonora, tendo como fim a compreensão da mensagem. Assim, Sim-Sim refere que “na medida em que não somos capazes de segmentar a cadeia fónica de acordo com as unidades de significado dessa língua, não compreendemos o que nos é dito” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

A produção relaciona-se com a estrutura da mensagem, tendo em conta as regras de um determinado sistema linguístico que acontece através da articulação de cadeias fónicas, produzindo a fala (Sim-Sim, 1998).

2.2 Processo de aquisição da linguagem

O processo de aquisição da linguagem é, de facto, complexo. É através das interações e dos estímulos que a criança recebe do meio em que se insere que as suas capacidades verbais poderão desenvolver-se com maior ou menor sucesso. Normalmente, o *input* linguístico, ou seja, o discurso que os sujeitos mais próximos das crianças trocam com elas faz com que adquiram e desenvolvam a linguagem. Assim, o desenvolvimento da linguagem, tal como menciona Sim-Sim, diz respeito às “as alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem, período referente ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, sem que seja necessário um mecanismo formal de ensino (1998, p. 28).

O desenvolvimento da linguagem ocorre de forma holística, ou seja, as diferentes componentes da linguagem (função, forma, significado) são aprendidas simultaneamente. A criança “colhe” as regras da língua da comunidade onde está inserida e, com estas, constrói o seu próprio conhecimento. Estas regras referem-se a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

O desenvolvimento da linguagem divide-se em duas fases: o período pré-linguístico e o período linguístico.

O período pré-linguístico corresponde ao primeiro ano de vida da criança. Nesta fase, o bebé vai adquirir pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento da

linguagem. É nesta etapa que o bebé começa a atribuir significado à produção sonora. Assim, o bebé não fala com o adulto, mas, através do choro ou vocalizações, ele transmite ao adulto quais as suas necessidades.

De facto, durante o seu primeiro ano de vida, o bebé não vai “falar” com o adulto através de código linguístico da língua materna dos seus pais, mas vai estabelecer toda uma rede de pré-requisitos absolutamente fundamentais para poder vir mais tarde a usar este código. Não só o bebé vai preparar-se durante um ano, como vai ter de passar por todas as fases e ser bem-sucedido em cada uma delas para poder ter uma mestria e à vontade na aquisição do código linguístico da família e da comunidade. (Rigolet, 2000, p. 20)

O período pré-linguístico é a única etapa universal no desenvolvimento linguístico da criança, já que qualquer criança, independentemente da sua língua ou meio, passa por esta fase, daí que, mesmo uma criança surda que não tem contacto com estímulos auditivos, se desenvolve linguisticamente igual (a nível da produção oral) como qualquer outra criança com audição normal. Nesta fase, as crianças desenvolvem-se todas dentro dos mesmos parâmetros, daí que não se notem muitas diferenças individuais, já que nesta fase é crucial a herança genética da criança. Claro está que todas as interações e os estímulos que as crianças receberem nesta fase, principalmente com os sujeitos mais próximos (mãe ou pai), serão fundamentais para um melhor desenvolvimento da criança.

Na interação mãe–criança, o estilo da fala motherese permite “um conjunto de expectativas comuns aos participantes (criança e adulto), e torna possível a cada um reconhecer o sinal do outro, antecipando sua própria resposta”. (Villa, 1995, p. 73) Ainda mais, a oportunidade dessas experiências entre a mãe e a criança nos primeiros anos de vida estabelece muito do que pode ser aprendido posteriormente pela criança. (Borges & Salomão, 2003, p. 329)

O período linguístico acontece quando as crianças começam a produzir as primeiras palavras de acordo com as regras fonológicas da língua da criança. Este período é composto por duas fases: a primeira designada desenvolvimento precoce e a segunda designada por desenvolvimento tardio. A primeira fase ocorre entre o primeiro e o sexto ano de vida e é a fase onde ocorrem os processos linguísticos mais importantes. A criança desenvolve, significativamente, os padrões fónicos e a produção fonológica da sua língua materna, sendo que por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto. Tal como referem Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), em relação

à consciência fonológica, à entrada do 1º ciclo alguns aspetos podem não estar totalmente estabilizados, criando problemas na comunicação, e, assim, na aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, o desenvolvimento tardio é marcado pela aprendizagem da escrita (Rigolet, 2000). Note-se que a aquisição é algo natural e não carece de um ensino formal, já em relação à aprendizagem acontece exatamente o contrário, sendo um processo de apropriação consciente.

2.3 A consciência linguística

Desde cedo vamos adquirindo a nossa língua materna de forma espontânea, tal como referido anteriormente. Assim, à medida que vamos crescendo, vamos também aperfeiçoando esta aquisição. É por volta dos seis anos que fica concluído o essencial do processo da aquisição.

Inicialmente, importa perceber a que nos referimos quando proferimos o conceito de consciência linguística. Assim sendo, Duarte alude que a consciência linguística é “um estado intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização[...]” (2008, p. 18).

Ainda acerca deste conceito, Sim-Sim refere que consciência linguística é

um processo de reflexão que possibilita a explicitação do conhecimento que já se possui sobre a língua. Nesta medida é compreensível que a consciência linguística evolua à medida que a criança cresça linguisticamente, não sendo possível consciencializar estruturas ainda não adquiridas. (Sim-Sim, 1998, p. 246)

Para o desenvolvimento da consciência linguística, é necessário que as crianças apresentem já um domínio razoável das estruturas da sua língua materna em situações de comunicação (vocabulário, sintaxe, articulação das palavras). À medida que desenvolvem os conhecimentos sobre a sua língua materna, as crianças começam a tomar a língua como objeto de reflexão, conseguindo corrigir certos erros numa palavra como um verbo mal conjugado ou outros. Assim, pode dizer-se que crianças em idade Pré-Escolar detêm um

conhecimento intuitivo da língua, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Este conhecimento intuitivo vai-se alargando, conforme as crianças também vão crescendo. Assim, a criança é capaz de utilizar as regras de funcionamento da língua, reconhecer formas e padrões de um modo intuitivo sem ter de refletir a linguagem, sobre as regras de funcionamento da língua, sendo este processo espontâneo e natural.

Por outro lado, Duarte refere que o termo “conhecimento explícito” caracteriza-se pelo conhecimento que um sujeito possui em relação às regras que regulam o uso oral e escrito de um sistema linguístico (Duarte, 2008). Em relação a este conceito e, contrariamente ao conhecimento intuitivo, ele é formal, ou seja, necessita de uma aprendizagem. Desta forma,

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011, p. 7)

Assim sendo, Perdigão cita Gombert (2003) que refere a distinção entre habilidades linguísticas e metalinguísticas, sendo que as primeiras não são conscientes e a sua aprendizagem é natural, enquanto as habilidades metalinguísticas são conscientes e intencionais e a sua aprendizagem necessita de instruções explícitas. Podemos então concluir que o conhecimento intuitivo é uma habilidade linguística e o conhecimento explícito uma habilidade metalinguística, estando a consciência linguística no intermédio destas habilidades (Perdigão, 2015, p. 3).

Por fim, é importante referir que as crianças, durante o processo de aquisição da linguagem, vão retirando regras da língua da sua comunidade. Estas regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da língua (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13).

2.3.1 Desenvolvimento fonológico

Inicialmente, importa perceber o que é a consciência fonológica. Segundo Freitas, Alves e Costa é

a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. (Freitas, Alves, & Costa, 2007)

Quando uma criança nasce, está preparada geneticamente para ouvir e produzir sons. Por exemplo, o primeiro som que a criança produz quando nasce é o choro. Desta forma, conforme a criança se vai desenvolvendo, vai também alargando estes sons emitidos que se vão assemelhando, mais tarde, a palavras. Assim, como se pode verificar em várias leituras, a qualidade das produções da criança atinge níveis iguais aos de um adulto por volta dos seis/sete anos.

Em relação à consciência fonológica, ela subdivide-se em três tipos (Freitas, Alves, & Costa, 2007):

1. Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (ex: pra.tos);
2. Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábicas (ex: pr.a--t.os);
3. Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (ex: p.r.a.t.o.s)

Vários autores referem que a consciência silábica é a primeira consciência a desenvolver-se, já que qualquer pessoa consegue, desde muito cedo, dividir uma palavra em sílabas mesmo que não conheça o conceito. Já a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento. A consciência intrassilábica é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico por p, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica. São poucas as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais (manipuladas na consciência fonémica ou segmental) à entrada na Escola.

Vários estudos, que se iniciaram em 1973 por Liberman, têm comprovado que a consciência fonológica é fundamental na posterior aprendizagem da leitura, dando bastante ênfase às tarefas que envolvem rimas. Viana afirma que os jogos de linguagem (e de análise da língua) são ótimos para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica, em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo (Viana, 2006, p. 7). Dos “bocadinhos” de palavras que rimam pode partir-se para a descoberta dos demais “pedacinhos” das palavras. Assim, as crianças começam a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros (Viana, 2006, p. 8).

2.3.2 Desenvolvimento morfológico

A morfologia é a disciplina da linguística que estuda a estrutura interna das palavras, bem como os processos de variação e de formação de palavras. Na estrutura interna das palavras, encontramos unidades a que chamamos morfemas. Um morfema, segundo Sim-Sim, “é uma unidade mínima com significado que integra a estrutura interna da palavra; por exemplo, *in-feliz-mente* é composta por três morfemas: um radical (*feliz*) e duas formas presas (o prefixo de negação *in-* e o sufixo *-mente*)” (Sim-Sim, 1998, p. 147).

Segundo Rosa (2003) citada por Rodrigues (2014),

a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, aumentando a compreensão sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros. (p. 6)

Em português, encontram-se disponíveis três processos morfológicos: flexão, derivação e composição.

A investigação tem incidido principalmente sobre dois processos: morfologia derivacional (ou derivação lexical) e morfologia flexional (flexões das palavras variáveis). No primeiro caso, a morfologia derivacional relaciona-se com a habilidade da criança para

formar novas palavras, recorrendo à utilização de afixos. Por outro lado, em relação à morfologia flexional, os investigadores procuram entender a capacidade das crianças em relação às flexões das palavras.

A flexão é um processo morfológico sistemático que especifica as propriedades morfossintáticas das palavras variáveis. Acontece através de sufixos que expressam as categorias gramaticais de género, número, grau (para os nomes e adjetivos) e de modo, tempo, pessoa e número (para os verbos). A flexão não leva à formação de novas palavras. Além disso, também os morfemas flexionais não alteram a classe gramatical das palavras a que são agregados.

Por outro lado, a derivação, segundo Ribeiro (2009), “pode ser definida como um processo de formação de palavras que consiste na junção de um afixo (prefixo ou sufixo) a um morfema lexical ou radical. A palavra derivada é constituída, assim, de um radical e um afixo” (p. 82) como, por exemplo: recontar; bebedouro; ansioso; poluição; entre outros.

Segundo Ribeiro (2009) os processos que envolvem adição de constituintes morfológicos são três:

- a) Prefixação, que consiste na junção de um prefixo a um morfema lexical (radical): reler, ilegal, amoral, entre outros.
- b) Sufixação, que consiste na junção de um sufixo a um morfema lexical: surdez, suavizar, pureza, entre outros.
- c) Parassíntese, que consiste na junção simultânea de um prefixo e um sufixo a um morfema lexical. É um processo pelo qual se formam, basicamente, verbos: ajoelhar, esfarelar, engarrafar, entre outros.

Por fim, a composição recorre à associação de duas ou mais formas de base. De acordo com o Dicionário Terminológico, em português, há dois tipos de composição: a composição morfológica e a composição morfossintática.

Segundo Carneiro (2013),

A composição morfológica associa um radical a outro(s) radical(is) ou a uma ou mais palavras, sendo frequente a ocorrência de uma vogal de ligação (como em [psic]+o+[pata]).

Por sua vez a composição sintática associa duas ou mais palavras (como em guarda-chuva).
(p. 4)

2.3.3 Desenvolvimento sintático

Qualquer sujeito nasce com a capacidade inata de adquirir a linguagem da sociedade em que está inserido. Mas, para que seja possível formar frases cada vez mais elaboradas e organizá-las através das regras da sua língua, compreender e produzir enunciados, é necessário que possua consciência sintática. Desta forma, quando falamos em desenvolvimento sintático, citando Sim-Sim, referimo-nos

ao percurso percorrido pela criança na identificação e extracção das regras de organização frásica da sua língua materna, e que se materializa na crescente sofisticação das estratégias usadas na identificação de estímulos verbais, na detecção de regularidades na informação linguística ouvida e na generalização a novas situações das relações estruturais apreendidas. (Sim-Sim, 1998, p. 154)

Apesar de a criança apenas compreender enunciados com mais de uma palavra entre os dezoito e os vinte meses, vários estudos indicam que desde muito cedo a criança descobre que a linguagem contém elementos isoláveis e distintos que possuem significado e que se podem combinar entre si. Quando a criança percebe que as palavras se relacionam de uma determinada forma, também percebe que as mesmas podem ser modificadas através de processos flexionais. Assim, conforme as crianças vão corrigindo certas palavras, como “fazeu” ou “cabeu”, vão detetando regularidades e generalizando. É a partir das regras de combinação de classe de palavras que a criança vai interiorizando, no ambiente em que está inserida, o que ouve (compreensão) para, mais tarde, poder expressar-se (produção) de modo a ser compreendida pelos outros.

Em relação ao domínio da estrutura básica da frase como à complexidade sintática, estas exigem o conhecimento de regras de dependência estrutural e a capacidade de manipulação de sequências de palavras cada vez mais longas que obrigam a processos cognitivos crescentes. Desta forma, Slobin (1979) como cita Sim-Sim (1998), fala em estratégias universais de aquisição na descoberta e construção da gramática pela criança,

tais como: capacidade de análise perceptiva da cadeia fónica ouvida; capacidade de representação simbólica; capacidade de retenção da informação nas suas formas perceptivas e simbólicas. (p. 154) Estas capacidades desenvolvem-se desde o nascimento e ao longo da infância, sendo que surge sempre primeiro, tal como nos outros casos, a compreensão e depois a produção. No caso do desenvolvimento sintático, surge primeiro a compreensão e produção de palavras e isoladas e só, mais tarde, a compreensão e produção de estruturas mais complexas.

Na Língua Portuguesa, a ordem básica das palavras é caracterizada pelo género Sujeito Verbo Objeto (SVO), como por exemplo “O João fez um castelo”, porém, em algumas frases interrogativas, a organização altera-se: Objeto Verbo Sujeito (OVS), ou seja “O que fez o João?”. Importa, então, perceber como é que a criança consegue desenvolver as suas capacidades sintáticas, desde as palavras isoladas até às frases. Assim sendo, ela atravessa quatro períodos fulcrais.

As primeiras palavras da criança surgem entre os nove e os quinze meses e servem para rotular ou designar objetos, pessoas e ações e para interagir socialmente. A palavra que o bebé produz é acompanhada de gestos ou elementos prosódicos para que seja facilmente compreendida. Tal como Sim-Sim (1998) cita Villiers & Villiers (1980), “posteriormente a criança serve-se de variações de entoação para lhe atribuir diferentes significações” (p. 155).

O primeiro período é chamado de período holofrástico, em que a criança produz palavras isoladas com significado de frase. O significado destas palavras está dependente do contexto em que foram produzidas, ou seja, a comunicação está limitada ao “aqui e agora”. A mesma palavra pode reter informações diferentes dependendo do contexto, da ação que a acompanha e a entoação utilizada. Nesta fase, as palavras isoladas são essencialmente monossílabos ou reduplicação de sílabas. Muitos autores consideram que este período marca as primeiras manifestações do que será o conhecimento sintático. Outro indicador de conhecimento sintático por parte da criança é o facto de compreender frases simples como ordens ou perguntas, respondendo através de ações. Conforme a criança vai crescendo, o seu léxico aumenta. Desta forma, a criança deixa de produzir

palavras isoladas e, gradualmente, começa a combiná-las na frase, segundo as regras sintáticas da sua língua.

Entre, aproximadamente, os quinze meses e os dois anos, surge o período telegráfico. A criança começa a associar duas palavras segundo a ordem “básica” das palavras na frases Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), sendo essencialmente nomes e verbos, não estando presentes artigos, preposições, conjunções e verbos auxiliares. As combinações de palavras expressam essencialmente ações, relações de localização, posse, não existência e de recorrência (Sim-Sim, 1998).

Mais tarde, a criança começa a produzir combinações de três ou mais palavras e a utilizar sufixos flexionais (género, número, tempo, modo), o que marca de forma evidente a expansão não só do conhecimento sintático, mas também do domínio morfológico. Este momento é caracterizado pela rapidez e eficácia na aquisição de regras que permitem a sedimentação dos padrões de organização da estrutura básica da frase, pela aquisição da grande maioria das regras morfológicas da língua e pelo início de combinação de frases. Aos três anos, a criança já adquiriu a estrutura básica da frase e aos cinco/seis anos já possui um conhecimento sintático significativo que lhe possibilita compreender e produzir frases simples e complexas, sendo que as orações coordenadas copulativas “e” e adversativas “mas” são as primeiras a ser adquiridas (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 36).

O desenvolvimento sintático prolonga-se até à adolescência, sendo que há estruturas sintáticas de desenvolvimento tardio que a criança terá ainda de adquirir, tal como as frases passivas, orações coordenadas disjuntivas, conclusivas, explicativas e orações subordinativas adverbiais. A criança irá desenvolver essas estruturas sintáticas conforme a complexidade das mesmas e da frequência com que contacta com elas.

O período entre os três e os seis anos é rico em termos de aquisição e estabilização de regras morfológicas, processo que acompanha a produção de frases cada vez mais complexas. A partir do momento em que as crianças cometem erros de sobregeneralização como “fazeu” ou “pãos” demonstram que assimilaram as regras que, mais tarde, irão generalizar.

Assim, ao entrar no 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança já adquiriu as estruturas sintáticas básicas e as regras morfológicas essenciais.

Importa, por fim, falar da estrutura interna da construção linguística que se pode tornar um fator de dificuldade no processo de compreensão. Seguem algumas situações segundo Sim-Sim (1998):

- a) Ambiguidade do enunciado: a ambiguidade pode ser lexical (ex: face-cara; face-moeda) ou estrutural, quando, por exemplo, a mesma frase pode ser interpretada de várias formas;
- b) Operações de negação na frase: a negação implica uma modificação que se materializa numa produção de sentido negativo e é sabido ser cognitivamente mais fácil lidar com informação positiva do que com informação negativa. Assim, maior é a dificuldade quanto maior o número de negações na frase.
- c) A existência de construções passivas: a investigação tem provado que as crianças têm mais dificuldades em compreender frases na voz passiva. Em algumas situações deve-se ao facto de as crianças terem mais contacto com frases na voz ativa. Esta é uma das propriedades inserida no desenvolvimento tardio em relação à aquisição de regras sintáticas.

2.3.4 Desenvolvimento semântico e lexical

O desenvolvimento semântico é, segundo Sousa, “o processo que conduz ao conhecimento do significado das palavras, das frases, e do discurso, devido à existência de uma relação intrínseca entre a aquisição do significado e a aquisição do vocábulo que a expressa” (Sousa, 2012, p. 21).

As palavras são unidades mínimas da língua e, sem elas, não era possível a comunicação verbal. Segundo Sim-Sim, “as palavras são rótulos que utilizamos para

designar conceitos ou entidades específicas” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 17). Desta forma, sujeitos que falam uma mesma língua utilizam um conjunto de regras para que a comunicação seja possível. Existe, então, uma associação entre o significado (conceito) e o significante (imagem do conceito). Para que a comunicação seja possível, o recetor e o interlocutor têm de ter a mesma ideia sobre um mesmo significado/significante.

Em relação ao desenvolvimento lexical, este inicia-se bem cedo (entre os nove e os doze meses da criança) no chamado período pré-linguístico. O desenvolvimento lexical existe a nível qualitativo, já que, se a criança estiver exposta a um ambiente linguístico rico, com certeza o seu vocabulário terá mais qualidade e, ao mesmo tempo, pode ser visto a nível quantitativo, em que, conseqüentemente, o seu vocabulário vai sendo alargado. Tal como nos diz Sim-Sim, “reconhecer e usar são dois aspectos do conhecimento que, no campo linguístico, podemos traduzir por compreensão e produção” (1998, p. 124).

Em relação ao desenvolvimento lexical, Pinker (1994), citado por Sim-Sim (1998), diz-nos que as crianças são como aspiradores lexicais, já que adquirem uma nova palavra de duas em duas horas. Segundo a mesma autora, o crescimento lexical, nos primeiros tempos de vida, parece orientar-se por padrões universais.

A primeira palavra parece entre os nove e os doze meses, e entre esse momento e os seis anos de vida o domínio vocabular aumenta a um ritmo alucinante, daí a designação de aspiradores lexicais atrás referida. A fase mais marcante deste período decorre entre os 18 meses e os 42 meses de vida. De acordo com Menyuk (1971), aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio. Após esta idade o vocabulário continua a aumentar mas a um ritmo muito mais lento. (Sim-Sim, 1998, pp. 126-127)

Desta forma, é de referir dois conceitos importantes: léxico recetivo ou passivo, ou seja, o vocabulário que a criança compreende e o léxico ativo ou expressivo, vocabulário que a criança produz. O crescimento de ambos prolonga-se durante toda a vida, mas podemos concluir através de várias investigações que a criança reconhece, de facto, muito mais vocabulário do que aquele que produz.

2.3.5 Desenvolvimento discursivo-pragmático

O desenvolvimento discursivo abrange tanto a competência comunicativa como a competência textual, caracterizando-se esta última pelo conhecimento dos tipos de texto e dos mecanismos sintático-semânticos que asseguram a coesão e a coerência textuais. Este desenvolvimento surge entre os dois e os quatro anos de idade, sendo que está terminado no final da adolescência.

A conversa é a forma de interação comunicativa verbal. É, sem dúvida, através da nossa linguagem que nos conseguimos exprimir, fazer pedidos, perguntar, entre outros. Desta forma, “a conversa é o primeiro tipo de discurso extenso a emergir, no qual a criança vai ensaiando progressivamente vários tipos de textos” (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 48). Desta forma, a competência comunicativa de alguém depende do conhecimento que possui em relação às regras do uso da sua língua, ou seja, as regras da pragmática dessa língua. Assim, “o desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de tomar a vez” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 23). Esta regra de *tomar a vez* é a primeira regra básica da interação comunicativa adquirida pela criança. As primeiras alternâncias de tomada de vez ocorrem quando, por exemplo, a criança nos sorri e nós, conseqüentemente, somos levados a sorrir-lhe de um modo muito intuitivo e muito natural, o que leva a que a criança, por sua vez, nos sorria novamente (Rigolet, 2000).

À medida que a criança se desenvolve, também se desenvolvem as suas competências comunicativas e a criança compreende cada vez mais. É importante realçar que, devido ao carácter social presente numa conversa, este aspeto linguístico é o que mais reflete as diferenças sociais das crianças. Assim sendo, o JI revela aqui uma função fundamental que é permitir às crianças que provêm de meios mais desfavorecidos terem a mesma oportunidade de crianças de meios mais favorecidos, tentando igualar as suas oportunidades para tomarem contacto e adquirirem regras pragmáticas de que irão necessitar para interações conversacionais diversificadas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

3. Percursos possíveis para o desenvolvimento morfofossintático na Educação Pré-Escolar

Em relação a aprendizagens na área da morfofossintaxe existem, atualmente, diversas abordagens. Assim sendo, de seguida, serão apresentadas algumas abordagens utilizadas, no âmbito da morfofossintaxe, para crianças em idade pré-escolar. As abordagens de intervenção ao nível da morfofossintaxe podem variar consoante as regras gramaticais e os exercícios selecionados. Estas regras são aplicadas progressivamente e pretende-se que a criança vá imitando, face ao desenvolvimento de conceitos, à verbalização estruturada de experiências e acontecimentos diários (Pascual, 2008).

De seguida serão apresentadas algumas abordagens utilizadas nesta investigação.

3.1 Narrative intervention

Segundo Law et al., a *Narrative Intervention* foi desenvolvida com o objetivo de melhorar a compreensão das crianças, com dificuldades linguísticas, recorrendo a histórias (Law et al., 2012). Como se pode verificar ao longo de todas as tarefas realizadas, inicialmente foi sempre apresentada uma história às crianças através de fantoches ou através de algo lúdico para cativar as mesmas. Uma história é sempre constituída por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão (Law et al., 2012) e esta abordagem permite desenvolver estes aspetos. Assim, no fim da leitura ou apresentação da história às crianças, podem-se colocar questões como “quem?”, “o quê?”, “onde?” e até “E depois, o que acontece? Como acaba a história?”. Desta forma, contando a história às crianças através do lúdico, utilizando fantoches ou até mesmo cartões com imagens, entre outros, pode ser um auxílio importante para depois a criança conseguir recontar a história cumprindo as regras narrativas mas também morfofossintáticas (Shanks, 2001).

Um estudo deste tipo realizado no Reino Unido com crianças com PL demonstrou que existiram melhorias significativas nas competências verbais das mesmas e também ao nível gramatical (Davies, Shanks, & Davies, 2004). Visto que são raros os estudos neste programa, este foi considerado de nível evidente.

3.2 Broad Target Recast

Este programa de intervenção, *Broad Target Recast*, tem como objetivo a reformulação. Tal como referem Sim-Sim, Silva & Nunes, “Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11). É desta forma que a criança vai expandindo, excluindo ou alterando as suas frases, mas o significado é mantido (Saxton, 2005).

Existem dois tipos de reformulação (Yoder, Camarata, & Gardner, 2005): reformulação ao nível do discurso (informação sobre a produção exata das palavras) e reformulação ao nível do comprimento médio do enunciado (adicionar vocabulário e/ou informações gramaticais). Assim, conclui-se que este tipo de abordagem pode ser bastante vantajoso ao nível do desenvolvimento da linguagem e melhorar competências morfossintáticas.

Vários estudos foram realizados em relação a abordagem, logo, pode classificar-se num nível de evidência moderado (Law et al., 2012). No estudo de Yoder et al. (2005) verificaram-se melhorias a nível da inteligibilidade do discurso. Num relatório de Yoder, Molfese, & Gardner (2011), verificou-se que o *Broad Target Recast* promove a aprendizagem da gramática, embora menos do que uma abordagem específica para esse fim.

3.3 Colourful Semantics

Esta abordagem foi sempre utilizada nas tarefas devidamente preparadas pela estagiária. O *Colourful Semantics* refere-se à utilização de estímulos visuais, mais especificamente, cartões coloridos que representam frases ou palavras (Bolderson, Dosanjh, Milligan, Pring, & Chiat, 2011). Tal como referem Law et al. (2012), o objetivo é desenvolver a gramática através das palavras, ou seja, auxilia a compreensão frásica, interligando a estrutura (sintaxe) ao seu significado (semântica).

Inicialmente, este foi um método criado para auxiliar o desenvolvimento das componentes gramaticais mas, posteriormente, foi alargado para desenvolver o vocabulário, construção frásica, linguagem oral/escrita e compreensão da narrativa (Hilkhuisen & Huckvale, 2013).

É de salientar, tal como será possível observar ao longo desta investigação, que este foi um método utilizado em todas as tarefas para que fosse possível, de uma forma lúdica, as crianças de 3 e 4 anos fazerem produções orais através destes “cartões coloridos”. Alguns dos cartões eram aleatórios e representavam ações ou palavras facilmente identificadas pelas crianças, sendo que os que foram utilizados na tarefa de compreensão também foram utilizados na respetiva tarefa de produção.

Ainda não foram publicados como programas de intervenção deste tipo, formalmente, embora seja utilizado no Reino Unido e na Austrália (Bryan, 2008). A maioria dos estudos é apenas descritivo, mas classificam esta abordagem como promissora e de boa validade (Bolderson et al., 2011). Recentemente começou a ser objeto de avaliações independentes, que sugerem resultados clinicamente significativos (Bolderson et al., 2011).

3.4 Focused Simulation

O método *Focused Simulation* tem como objetivo atingir resultados através do lúdico, sendo que quem vai realizar a intervenção, neste caso a estagiária, predetermina a palavra alvo e cria um ambiente no qual o alvo pode naturalmente ser modelado um mínimo de 5 a 10 vezes (Weismer & Robertson, 2006). Tal como Leonard (1998) citado por Puyelo & Rondal (2007) refere que o objetivo é incentivar produções orais corretas na criança. Este método pretende atingir uma determinada palavra, frase ou forma gramatical e usá-la várias vezes durante a interação com a criança.

Tal como os autores referem, o objetivo é selecionar um alvo (palavra, frase ou forma gramatical) e utilizá-lo diversas vezes ao interagir com a criança, permitindo-lhe ouvi-lo em diversas frases (Law et al., 2012).

Desta forma, durante as tarefas realizadas, foram sempre introduzidas palavras nas tarefas de compreensão e repetidas várias vezes e em diversas frases como referido anteriormente, com o objetivo de promover um desenvolvimento positivo nas produções orais das crianças, principalmente nas tarefas de produção.

Os resultados mostrados em relação a este método parecem não ser imediatos, ainda assim, investigações recentes demonstram a sua eficácia quando utilizada regularmente (Wolfe & Heillmann, 2010).

3.5 Visual Approaches To Support Speech And Language

Este método utiliza diferentes suportes visuais, que podem auxiliar os aspetos linguísticos desde a gramática à estrutura frásica (Law et al., 2012). A utilização destes suportes visuais é vista como uma boa estratégia visual (Lal & Bali, 2007).

Tal como já foi referido, em todas as tarefas foram utilizados cartões com imagens como auxílio visual da compreensão e produção frásica. De referir que, sem este suporte visual, seria impossível a crianças destas idades produzirem frases, visto que ainda não sabem ler, portanto, este revelou-se um método fundamental nesta investigação.

Em relação aos estudos relacionados com este método são ainda reduzidos, faltando assim evidências. Considera-se, então, que esta abordagem apresenta um nível de evidência indicativo porque os estudos ainda são limitados (Law et al., 2012).

Estudos empíricos

Este tópico visa a apresentação dos estudos mais recentes, desenvolvidos em na área da morfossintaxe. Para esta pesquisa recorreu-se à B-ON restringindo a pesquisa à morfossintaxe em países de língua oficial portuguesa na Educação Pré-Escolar. Desta forma, é possível reparar que são escassos os estudos desenvolvidos em relação à morfossintaxe em países de língua oficial portuguesa. Surgem variados estudos nas áreas de morfologia ou da sintaxe, mas apenas abrangendo uma das competências. Em relação

aos estudos acerca da morfossintaxe, os que existem estão mais relacionados com as perturbações da linguagem e as tarefas morfossintáticas, ou seja, o contributo da morfossintaxe em crianças com perturbações a nível da linguagem.

O primeiro estudo, apresentado por Azevedo (1998), procurou investigar se as crianças mais estimuladas em casa obtêm ou não níveis superiores em termos de desenvolvimento linguístico. Assim, os resultados obtidos na linguagem na sua vertente morfossintática, em termos quantitativos, são significativamente superiores no sexo feminino, em termos de nomes, adjetivos, verbos, artigos e orações independentes; o mesmo sucede em relação às palavras repetidas, em que as meninas apresentam resultados significativamente superiores em relação a nomes, adjetivos e artigos; - a análise das frequências relativas mostra apenas um resultado significativamente superior no sexo feminino nos adjetivos; as crianças cujas mães apresentam escolaridade superior ou igual ao 12º ano apresentam resultados significativamente superiores, apenas em relação a algumas categorias de palavras repetidas, como é o caso das orações independentes, pronomes e preposições; os resultados a nível dos pronomes e orações independentes são diferentes consoante o tempo de permanência no Jardim de Infância dentro do mesmo tipo de escolaridade das mães. Estes dados indicam que se as crianças forem estimuladas em relação a tarefas morfossintáticas no JI, terão, certamente, um maior sucesso escolar, futuramente. Citando Azevedo (1998),

Os resultados obtidos estão de acordo com os resultados dos estudos realizados noutros países onde se têm mostrado que crianças expostas a níveis de estimulação em casa mais elevados, apresentam uma competência linguística superior, como é o caso do estudo realizado por Dickinson e Tabors, em 1991. (pp. 171-172)

Um outro estudo apresentado por Gomes (2011) foi desenvolvido por terapeutas da fala e o objetivo deste não foi descrever todas as alterações morfossintáticas presentes em cada uma das perturbações de linguagem, mas fazer uma alusão àquelas que foram consideradas mais pertinentes, pela frequência com que apareceram prática clínica destes terapeutas. Citando Gomes (2011),

Investigações conduzidas por Friedmann e Novogrodsky (2004) mostram que as dificuldades morfossintáticas têm maior prevalência relativamente às dificuldades

semânticas, fonológicas e pragmáticas [...] Estes dados são baseados em estudos realizados com crianças inglesas com PEDL (*Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem*), uma vez que em Portugal ainda não existem dados suficientes, no entanto dos estudos feitos com crianças portuguesas com PEDL já se pode concluir que em todas elas é comum encontrar erros de tempo verbal e de género. (p. 38)

Este foi um facto verificado com as crianças do presente estudo, erros de tempo verbal, principalmente.

Apesar de este ser um estudo terapêutico com o objetivo de auxiliar os profissionais desta área, ele contempla um conjunto de interações que facilitam a aquisição dos comportamentos definidos no plano terapêutico, potencializando o desenvolvimento da linguagem pela criança. Assim sendo, ele conclui que, sem dúvida, uma intervenção com tarefas morfossintáticas permite o desenvolvimento da linguagem da criança.

Outro estudo apresentado foi desenvolvido por Marques (2015). Este estudo teve como objetivo geral desenvolver e validar um Programa de Intervenção para os domínios da semântica e da morfossintaxe, destinados a crianças em idade Pré-Escolar com PLP. Este estudo foi realizado com uma amostra constituída por 7 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, falantes do Português Europeu (PE) e com Perturbação de Linguagem Primária (PLP). Citando Marques,

No caso da intervenção na morfossintaxe, foram consideradas duas abordagens, a *Colourful Semantics* e a *Morpho-Syntactic Intervention*. As atividades desenvolvidas também recorrem a estímulos visuais, desenvolvendo a gramática através das palavras, ou seja, vinculando a estrutura (sintaxe) ao significado (Wade, 2000). Cada tarefa morfossintática progride em duas fases, nomeadamente: 1) estimulação focada, onde se capta a atenção da criança para os alvos (eg. concordância em número) através de jogos lúdicos e 2) produção dos alvos várias vezes, incentivando a sua aprendizagem através da reformulação e fornecimento do modelo correto (Camarata et al., 1994). (Marques, 2015, p. 25)

Os resultados obtidos permitiram constatar que as Educadoras de Infância consideraram que a intervenção promoveu uma melhoria do nível linguístico das crianças com PLP, registando-se um progresso a nível semântico e morfossintático.

Metodologia

Nesta secção, seguem-se devidamente apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas em que o estudo se sustenta. Além disso, é realizada uma caracterização dos participantes. No seguimento, apresento o percurso de intervenção educativa, o procedimento da análise dos dados e, por fim, a análise dos dados.

Opções metodológicas

No presente estudo, em que o objetivo foi desenvolver a consciência morfossintática do grupo, a metodologia adotada foi a investigação de natureza qualitativa.

A autora Madeleine Grawitz (1993) citada por Carmo Ferreira refere “[...] métodos como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas” (2008, p. 193). Assim, a metodologia estuda e avalia os vários métodos disponíveis, identificando as suas limitações, ou seja, estuda os vários caminhos possíveis para se chegar a um fim.

A investigação em educação, devido à sua complexidade, não pode ser simplesmente medida ou quantificada. Esta investigação tem um carácter qualitativo, o que significa que “os dados são ricos em pormenores descritivos” e tem como objetivo investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994), citados por Tuckman (2005, p. 507), apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa, que se aplicam a esta investigação. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes

de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Também Carmo & Ferreira (2008) apresentam características da investigação qualitativa que procuramos seguir no nosso trabalho. De destacar que é indutiva, já que os investigadores chegam à compreensão dos fenómenos através de padrões provenientes da recolha de dados e não procurando informação para verificar hipóteses. É holística, pois os investigadores têm em conta a “realidade global”, os indivíduos e as situações não são reduzidas a variáveis, mas vistas como um todo. É estudado o presente e o passado dos sujeitos da investigação. É também naturalista, visto que as situações consideradas “naturais” são a fonte direta de dados. Os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e tentam misturar-se com estes para perceber como encaram a realidade e para compreenderem uma situação específica, mas têm em atenção para não interferirem nos efeitos provocados nos sujeitos de investigação, tentando avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram. O investigador deve, então, “deixar de lado” as suas próprias convicções e perspetivas. Os métodos qualitativos são humanísticos, já que os investigadores tentam conhecer os sujeitos como pessoas e o que eles experimentam na vida diária. Neste método, é muito mais relevante o processo de investigação do que os resultados que dela decorrem. O investigador é o instrumento da recolha de dados e dá-se grande relevância à validade, ou seja, se os dados recolhidos estão de acordo ou não com o que os indivíduos dizem e fazem.

Na investigação qualitativa, “a preocupação não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

A metodologia qualitativa pode estar associada a estudos de caso, tal como acontece nesta investigação. O que mais caracteriza um estudo de caso “[...] é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (Coutinho, 2014, p. 335). Assim, Brewer e Hunter, citados por Coutinho (2014), propõem seis categorias do que pode ser um “caso” numa investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades.

(p. 334). Desta forma, um estudo de caso, segundo Sousa (2009), tem como objetivo compreender o comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Também Cohen, Manion & Morrison afirmam que “A case study is a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle, it is ‘the study of an instance in action’” (2007, p. 253). Assim, “Case studies strive to portray what it is like to be in a particular situation, to catch the close up reality and thick description of participants lived experiences of, thoughts about and feelings for a situation” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 254). De destacar o carácter exploratório do estudo, servindo para obter informação acerca do objeto de interesse.

Em síntese, tal como refere Ponte (2006) citando Yin (1984), um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se principalmente no trabalho de campo ou na análise documental. Estuda uma entidade específica no seu contexto real, tirando o máximo partido possível de variadas fontes de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos. Além disso, é um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo e baseia-se numa *thick description*, pois é factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo. Desta forma, um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, questionando a situação, confrontando-a com outras situações e teorias já existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para uma futura investigação.

O decorrer do estágio no Jardim de Infância como Educadora estagiária possibilitou-me atuar e intervir num contexto específico, permitindo-me assim questionar a teoria na prática, articulando-as, uma vez que a teoria deve inspirar a prática e não ditá-la (Oliveira-Formosinho & Araújo, Educação em Creche: Participação e Diversidade, 2013).

Participantes

Como já foi referido no capítulo anterior, este estudo decorreu num Jardim de Infância numa freguesia da cidade de Viana do Castelo. O grupo era constituído por 17 crianças, 8 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino, das quais 5 crianças com 3

anos de idade e 12 crianças com 4. Assim, a caracterização deste grupo encontra-se na tabela 2 do capítulo anterior. Importa salientar que as idades das crianças correspondem à data de início de recolha de dados (25 de setembro de 2017). Além do investigador e do grupo, estiveram envolvidos participantes indiretos, a Educadora cooperante e o par de estágio.

Instrumentos da recolha de dados

Segundo Bisquerra (1989) citado por Coutinho (2014), “instrumentos de medida” ou “técnicas de recolha de dados” são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental (p. 181). Os instrumentos mais utilizados na investigação em educação são a videogravação, testes, questionários, entrevistas, incidentes críticos, *check-lists*, matrizes, descrições, análise de conteúdo e análise documental.

De acordo com Fragoso (2004) o investigador deve assegurar que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002). Assim sendo, Yin defende que recorrer a várias fontes pode originar uma grande quantidade de dados para analisar. Por outro lado, permite assegurar as várias perspetivas dos participantes no estudo e obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados durante a análise dos mesmos (Coutinho, 2014, p. 341).

Nesta investigação, a recolha de dados foi realizada pela investigadora com a colaboração do par de estágio no contexto natural dos participantes. Optou-se então por vários instrumentos e técnicas de recolha de dados frequentemente adotados em estudos de natureza qualitativa que permitiram assegurar a sua qualidade, nomeadamente: observação direta e participante; documentos ou artefactos e meios audiovisuais – vídeo e fotografia.

Observação direta e participante

Num estudo de caso, a melhor técnica de recolha de dados é a observação participante, visto que se centra numa organização particular e num aspeto particular dessa organização. A observação em educação tem como principais objetivos pesquisar problemas, procurar respostas para questões que se levantem e ajudar na compreensão do processo pedagógico. Assim, “com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação...” (Sousa, 2009, p. 109). No caso deste estudo, que ocorreu num Jardim de Infância, torna-se ainda mais importante a utilização da observação como instrumento de recolha de dados, pois “as crianças são muito jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efectuados através da observação” (Sousa, 2009, p. 109).

Quando se refere a palavra grupo como foco de estudo, estamos a falar de pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras (Bogdan & Biklen, 1994).

A observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009). Neste tipo de observação, o objetivo é conseguir ter a perspetiva de um *insider* do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a um investigador social (Coutinho, 2014, p. 138). Acerca deste assunto Rodríguez, Flores & Jiménez (1999) realçam

Não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado coma qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efectiva. (pp. 165-166)

As vantagens da observação participante são o acesso a ações e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedam quando há alguém estranho presente; é possível

captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados; há um rápido acesso a dados sobre situações do quotidiano e há uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos (Sousa, 2009, p. 113).

Quando se recorre à observação, deve ter-se em atenção as questões éticas, principalmente dois princípios: o consentimento informado e a confidencialidade, ou seja, as pessoas que são observadas devem saber que lhes será garantida a confidencialidade e o anonimato. Depois de informados, os participantes podem abandonar ou não o estudo, devendo ser assinado um protocolo de consentimento informado entre ambos (investigador e participante) (Elliot & Stern, 1997).

Análise documental ou artefactos

Segundo Sousa (2009), a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Diz ainda que o objetivo é “[...] dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p. 262). Desta forma, os documentos permitem adicionar alguma informação que não possa ser observada.

Durante a realização deste estudo, foi possível recolher e analisar vários documentos, quer documentos fornecidos pelo Jardim de Infância e pela Educadora, quer os que foram elaborados pelos participantes durante este processo. Também os dados biográficos das crianças foram fundamentais para conhecer com mais detalhe cada criança. Assim como este documento, também os documentos acerca das atividades letivas do JI foram bastante importantes para planificar o trabalho atempadamente.

Esteves (2008) refere-se aos registos das crianças, afirmando que servem para compreender “como é que as crianças processam a informação” (p. 92). A autora realça que, por meio deste tipo de registos, é possível que o Educador compreenda a sua maneira de transmitir conhecimento no sentido de suprir as necessidades do seu público-alvo.

Meios audiovisuais – vídeo e fotografia

As gravações áudio, vídeo e os registos fotográficos são técnicas que podem ser utilizadas em investigações qualitativas que, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), fornecem à investigação fortes e importantes dados descritivos. Desta forma, durante a realização deste estudo, recorreu-se regularmente à utilização de registos fotográficos e audiovisuais com o intuito de registar, de forma fidedigna, momentos importantes ao longo da prática.

Para autores como Bogdan e Biklen (1994) e Patton (2002), estas técnicas permitem captar evidências que, por vezes, não são perceptíveis através de outros métodos, conseguindo uma maior informação sobre o comportamento dos participantes bem como algumas interações.

As atividades relacionadas com este estudo foram sempre registadas através de fotografias, mas, a maior parte foi através de vídeo, visto que as gravações de áudio e vídeo permitem analisar detalhadamente todo o conteúdo presente e pormenores que uma simples fotografia não capta. A utilização de registos em suporte de vídeo constitui uma ferramenta útil “para o estudo das interações das crianças” (Esteves, 2008, p. 91). Ainda Bogdan e Biklen (1994) referem que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Além disso, afirmam que o uso de recursos tecnológicos como a câmara de filmar, câmara fotográfica ou gravadores áudio, apesar de permitirem captar situações que outros métodos não captariam e de conterem informações importantes quanto às interações e comportamentos, podem condicionar negativamente as ações dos sujeitos. Ainda assim, isto não se verificou com este grupo de crianças, visto que este estava habituado a conviver com as estagiárias e adaptaram-se todos muito bem. Além disso, sabemos que, atualmente, as crianças estão bastante habituadas às tecnologias. No início do estágio, foi realizado um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (anexo 1) para o uso destes meios com os seus educandos, que foi aceite por todos.

Assim sendo, através destes instrumentos de recolha de dados é muito mais simples a análise do conteúdo que se pretende para o estudo e é algo que se pode ver e rever as

vezes necessárias. Por fim, a máquina fotográfica foi um meio fundamental para todo o relatório, sendo que serviu para captar imagens de toda a sala e a sua organização, de atividades com as crianças assim como os vídeos, fulcrais para análise das tarefas realizadas.

Percurso da intervenção educativa

Este estudo foi desenvolvido desde setembro de 2017 a maio de 2018. Foi realizado em três fases distintas: a observação e preparação do estudo; a implementação do estudo e a redação do relatório. Para a realização deste estudo acerca da morfossintaxe na Educação Pré-Escolar, foram idealizadas e planificadas tarefas para esse mesmo efeito.

A primeira fase foi dedicada a duas semanas de observação, onde foi pensado o tema, formulado o problema em estudo e quais as questões de investigação. Para a sua formulação foi necessário conhecer o grupo e as suas dificuldades, de modo a reconhecer o ponto da situação em que as crianças se encontravam. Isto foi possível durante as semanas de observação que permitiram delinear os objetivos gerais das tarefas, sendo que cada uma foi planificada no seguimento da outra, já na segunda fase do estudo. Na segunda fase, que decorreu entre outubro e dezembro, à medida que ia sendo posta em prática uma tarefa, ia sendo planificada a seguinte. Durante a implementação das tarefas foi realizada a recolha de dados, utilizando como instrumentos a observação participante, registos fotográficos e audiovisuais e registos realizados pelas crianças (artefactos). Na última fase do estudo concluiu-se a recolha de bibliografia para iniciar o processo de escrita do relatório, sendo este período dedicado à análise de dados (ver Tabela 3).

Na idealização das tarefas foram consultados alguns documentos como as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e algumas brochuras relacionadas com o Português na Educação Pré-Escolar, como por exemplo as brochuras *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (Duarte, 2008) e *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), entre outras.

Tabela 3 - Calendarização do Estudo

Datas	Fases do Estudo	Procedimentos
Setembro a outubro de 2017	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none">- Escolha do tema;- Observação do grupo em estudo;- Formulação do problema e das questões de investigação;- Início da formulação das tarefas.
Outubro a dezembro de 2017	Implementação das tarefas	<ul style="list-style-type: none">Formulação e implementação das tarefas;- Construção dos recursos para as implementações;- Recolha de dados.- Recolha bibliográfica.
Janeiro a maio de 2018	Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none">- Redação do relatório;- Análise dos dados recolhidos.

Procedimento de análise de dados

O processo de tratamento dos dados pressupõe a análise da informação resultante da aplicação de todos os materiais que foram recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados. Neste caso, foi possível fazer uma análise através dos instrumentos referidos anteriormente.

Segundo Bogdan e Biklen, a análise de conteúdo pressupõe “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (1994, p. 205). Desta forma, no processamento do tratamento de dados, deve haver uma triangulação dos mesmos para que haja um aprofundamento da informação recolhida. Yin (2010) afirma que a utilização de várias

fontes de evidência é vantajosa, na medida em que permite validar o fenómeno em estudo, já que “os estudos de caso que usam múltiplas fontes de evidência tinham classificação superior em termos da sua qualidade geral” (p. 144).

Além disso, para uma melhor compreensão da análise dos dados, estes foram, sempre que necessário fundamentados, sendo que também houve um cruzamento dos mesmos. Isto vai ao encontro do que afirma Tuckman (1994), referindo oito fases fundamentais para a organização dos dados que nos guiou no nosso trabalho:

- A utilização dos dados recolhidos para utilizar na sua própria classificação;
- A identificação dos exemplos para cada categoria, de modo a que fique mais clara a classificação de circunstâncias futuras;
- A criação de definições abstratas de categorias, com os respetivos critérios de classificação das mesmas;
- A utilização das definições abstratas, como guia para a recolha de dados e para a reflexão teórica;
- A procura de categorias adicionais;
- A procura das relações existentes entre as diferentes categorias, construindo hipóteses acerca dessas ligações e dar-lhes continuidade;
- A determinação de condições, segundo as quais decorrem as relações entre as categorias;
- O estabelecimento de conexões entre os dados categorizados e as suas teorias existentes, caso se verifique.

Desta forma, seguindo os traços apresentados pela Literatura realizou-se o processo da análise de dados. Para isso foram então criadas algumas categorias de análise tal como se pode verificar no quadro 1.

Análise e discussão dos dados

A presente secção compreende a análise e interpretação dos dados recolhidos durante a realização da investigação. Segundo Stake (2009), a análise dos dados pretende “dar significados às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87).

Segundo Bogdan e Biklen (1991) a análise de dados é um processo de organização de dados obtidos durante a observação e a ação. Consiste na categorização dos dados obtidos para que seja possível analisar os resultados através de unidades simples. Como já foi dito, a análise de dados é possível através dos vários instrumentos de recolha de dados utilizados. Neste caso, a observação participante, os meios audiovisuais (vídeo e fotografia) e análise documental. Esta análise através de vários instrumentos dá-se o nome de triangulação. Yin (2010) afirma que a triangulação de dados é importante visto que permite analisar um problema através do uso de diferentes fontes de evidência.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), ao longo da análise de comportamentos, informações e transcrições passa-se por um processo de codificação que começa com a seleção de informações de modo a ser possível encontrar irregularidades e padrões, agrupando-os em categorias. As categorias são temas que servem para ordenar e sequenciar informações recolhidas. Ainda Coutinho (2014) afirma que esta análise deve ser feita de forma esquematizada durante o processo rigoroso. As categorias são grandes temas que servem para organizar informações, ou seja, analisar todas as informações recolhidas, passando pela escolha de episódios e as suas transcrições para proceder à sua análise.

Assim sendo, para este estudo, foram criadas categorias para ser possível analisar com rigor os dados recolhidos (Quadro 1). Desta forma, será apresentada a análise dos dados recolhidos no decorrer das três fases deste estudo – (A) Diagnóstico, (B) Plano de Intervenção Didática e (C) Aferição.

Fases do Estudo	Questões de investigação	Categorias de análise	Instrumentos de recolha de dados	Tarefas: objetivos
A.	1. Quais as características morfosintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças de 3 e 4 anos?	A. Utilização de sujeito, verbo, complementos e adjetivos aquando da produção de frases simples	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	1. Tarefa de diagnóstico “A Lagartinha Comilona”: - Produzir frases simples através de imagens.
B.	2. Que tarefas podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfosintáticos?	B. Identificação da imagem aquando da produção de uma frase simples, utilizando sujeito + verbo + CD	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	2. Tarefa “A Quinta do Tio Manuel” 2.1 Atividade “Tens estas imagens?”: - Compreender que as suas imagens representam uma frase e repeti-la.
B.	2. Que tarefas podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfosintáticos?	C. Utilização de sujeito + verbo + complementos (CD e CI) aquando da produção de frases simples	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	2.2. Atividade “Roda a seta e vê se acertas”: - Produzir frases simples através das imagens que saem na roleta.
B.	2. Que tarefas podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfosintáticos?	D. Identificação da imagem aquando da utilização de conjunções subordinativas	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	3. Tarefa “Urso Zico e urso Puff”: - Identificar que as suas imagens correspondem à frase produzida oralmente, contendo estas conjunções subordinativas finais, temporais, causais e comparativas
B.	2. Que tarefas podem ser desenvolvidas para	E. Utilização de adjetivos e conjunções	Meios audiovisuais –	4. Tarefa “Monstro das cores”:

	que as crianças evoluam nas suas produções orais, tendo em conta aspetos morfossintáticos?	subordinativas na produção oral de frases simples	vídeo e fotografia; Observação direta e participante	- Ser capaz de compreender e produzir frases simples com conjunções subordinativas (finais, temporais, causais e comparativas) e adjetivos.
C	3. Quais as aprendizagens morfossintáticas efetivamente realizadas pelas crianças?	F.Utilização de Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos na produção oral de frases simples	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	5.1 Atividade “Roda e descobre”: - Produzir frases segundo as imagens da roleta.
C.	3. Quais as aprendizagens morfossintáticas efetivamente realizadas pelas crianças?	G. Utilização de conjunções coordenativas na produção oral de frases simples	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	5.2 Atividade “Monstro das cores” -Utilizar corretamente as conjunções coordenativas copulativas, disjuntivas e adversativas na produção oral de frases simples segundo as imagens apresentadas.
C.	3. Quais as aprendizagens morfossintáticas efetivamente realizadas pelas crianças?	H. Utilização de conjunções subordinativas na produção oral de frases simples	Meios audiovisuais – vídeo e fotografia; Observação direta e participante	5.3 Atividade “Jogo das imitações”: - Utilizar corretamente as conjunções subordinativas finais, temporais, causais e comparativas referidas na produção oral de

				frases simples segundo as imagens apresentadas.
--	--	--	--	---

Quadro 1 - Relação entre as fases do estudo, questões de investigação, atividades/tarefas, instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

Análise da tarefa 1 – “A Lagartinha Comilona” (Fase A - Diagnóstico)

Objetivo geral: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à produção frásica, tendo em conta aspetos morfossintáticos.

Categoria A: Utilização de sujeito, verbo, complementos e adjetivos aquando da produção de frases simples

Descrição da atividade – Anexo 2

As primeiras imagens desta tarefa remetiam para a frase “De noite havia um ovo numa folha”. No decorrer da tarefa, a estagiária vai colocando as imagens no painel e questionando as crianças:

Estagiária: “Era de dia ou de noite?”

Todos: “De noite”

Estagiária: “E o quê que havia?”

Todos “Um ovo”

Estagiária “E o ovo estava onde?”

Esta última questão provoca diferentes respostas.

Quando foi pedido que produzissem sozinhas a frase através das imagens, as crianças omitem o verbo “havia” da frase. É de salientar que todas as crianças demonstram conseguir identificar o complemento direto, pronunciando-o corretamente na frase quando é questionado “E o quê que havia?”, ao que todas respondem “um ovo”.

Estagiária: “Agora vão dizer vocês sozinhos” [apontando para as imagens]

Estagiária: “De...”

Várias crianças: “De noite”

Várias crianças: “Um ovo”

Estagiária [corrigindo]: “havia um ovo”

Várias crianças: “numa folha”; “na folha”

No quadro seguinte pode verificar-se o que as crianças foram capazes de produzir sozinhas oralmente. Repare-se que o que se encontra entre chavetas fechadas ([]) é o que as crianças omitem na produção oral da frase.

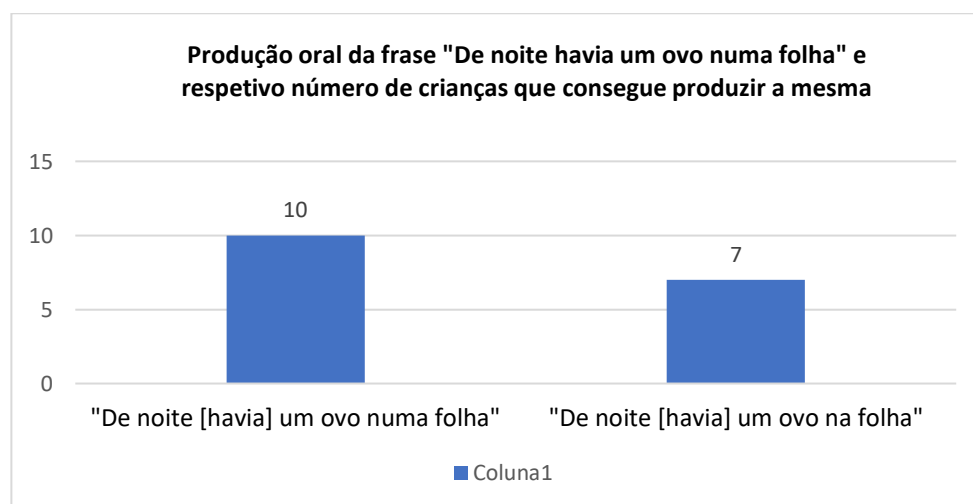


Gráfico 2 - Produção oral da frase "De noite havia um ovo numa folha" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma

Produção oral da frase “De noite havia um ovo numa folha”	Código crianças
“De noite [havia] um ovo numa folha”	JG; LL; TV; LV; BC; AA; PP; AF; LP; RC =10
“De noite [havia] um ovo na folha”	PF; EA; DJ; MP; LC; EC; ML =7
	Total =17

Quadro 2 - Produção oral da frase "De noite havia um ovo numa folha" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma

Assim sendo, verifica-se que todas as crianças identificam o complemento direto “um ovo” mas todas omitem o verbo da frase (havia). Algumas crianças dizem “na folha” em vez de “numa folha”, sendo este um equívoco menor, já que não altera o significado da frase.

Desta forma, podemos observar que apenas dez crianças conseguem produzir a frase e, mesmo assim, omitem o verbo da frase, não conseguindo executar a tarefa, não sendo capaz de utilizar o verbo, o que prova as dificuldades a nível morfofossintático, sendo por isso pertinente uma intervenção no que diz respeito a tarefas deste tipo.

A aprendizagem de frases é explicada do seguinte modo: a criança ouve frases e usa-as como modelo para criar frases com a mesma estrutura (Sim-Sim, 1998). Daí ser fundamental serem criadas tarefas morfofossintáticas para desenvolver com as crianças. Desta forma, a estratégia utilizada para que as crianças fossem capaz de “colher” as regras da sua gramática foi primeiramente criar uma tarefa de compreensão e só depois surgia a produção oral dessa mesma tarefa. Assim, era esperado que as crianças memorizassem o que ouviam para, mais tarde, generalizarem a outras situações. Tal como refere Sim-Sim, “O processo de reconhecimento do significado do que é ouvido (compreensão) requer um conjunto de estratégias que conduzem à análise rápida e automática (e, portanto, não consciente) do enunciado” (p. 150). A mesma autora refere que “A interpretação do que se ouviu implica a mobilização do conhecimento guardado em memória sobre o sistema linguístico em presença e sobre o real representado na formulação linguística” (1998, p. 150). E refere que

“A produção de um enunciado requiere a conceptualização de uma ideia, a formulação gramatical [...] e a codificação fonológica [...] a expressão verbal traduz-se pela integração da informação conceptual numa estrutura frásica com unidade. Esta integração ocorre de forma automática”. (1998, p.150)

De seguida foram mostradas outras imagens que correspondem à frase “A lagartinha saiu de um ovo”.

As crianças AA e PF antecipam-se e respondem de imediato após a estagiária pedir para produzirem a frase sozinhos.

AA: “A lagartinha saiu...”

PF [entusiasmado]: “um ovo!”

Estagiária: “Saiu de um ovo. Boa!”

No gráfico seguinte verifica-se quantas crianças conseguiram produzir a frase corretamente.

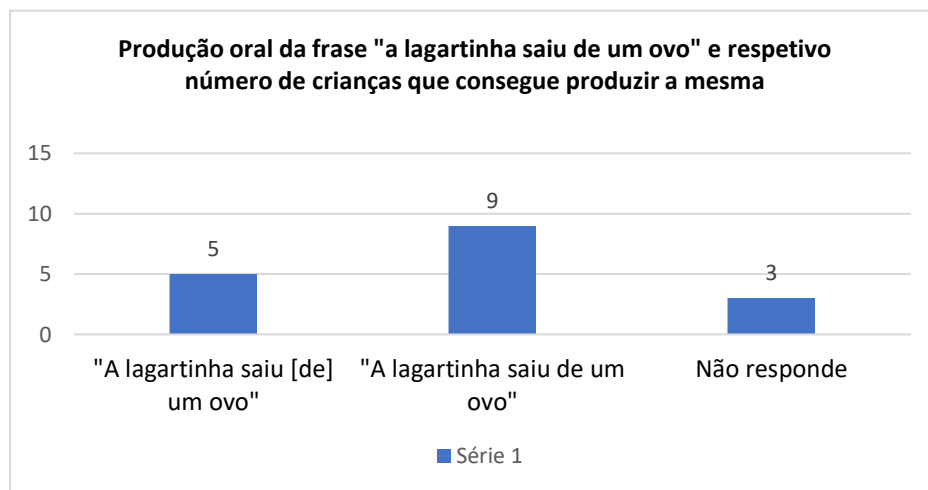


Gráfico 3 - Produção oral da frase "A lagartinha saiu de um ovo" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma

Produção oral da frase “A lagartinha saiu de um ovo”	Código das crianças
“A lagartinha saiu [de] um ovo”	PF; DJ; LC; ML; MP = 5
“A lagartinha saiu de um ovo”	AA; AF; BC; JG; LL; LP; LV; PP; TV = 9
Não responde	EA; EC; RC = 3
	Total = 17

Quadro 3 - Produção oral da frase "a lagartinha saiu de um ovo" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma

Verifica-se, então, que a maioria das crianças omite a preposição (de) na produção oral da frase. Ainda assim, há algumas crianças (5) que conseguem produzir a frase corretamente.

As crianças apresentam maior facilidade na aquisição de palavras de classe aberta, ou seja, têm mais facilidade na produção de nomes de objetos do que relativamente às

palavras que se refiram a ações (verbos) (Gândara & Befi-Lopes, 2010). As preposições pertencem à categoria de palavras de classe fechada. Estas apresentam significado somente na relação expressa entre os elementos aos quais se referem, já que não apresentam conteúdo semântico estático, logo, poderá ser uma tarefa mais complicada para as crianças. Além disso, Gonçalves refere que a omissão da preposição nas frases, tal como ocorreu neste caso, é um erro normal nestas idades. Gonçalves refere que “Os problemas mais comuns verificam-se nos casos em que o complemento corresponde a um Grupo Preposicional e distribuem-se por três situações: omissão, adição e troca de preposições” (Gonçalves F. , Guerreiro, J.M, & Sousa, 2011, p. 27).

Por último, a estagiária coloca imagens que correspondem à frase “A lagartinha comeu uma folha verde”, sendo acrescentado um adjetivo à frase. Pode-se observar que uma das crianças (PF), ao ver a imagem da folha associa-a à primeira frase e acaba por trocar o complemento direto “uma folha” pelo complemento oblíquo “numa folha”. Além disso, algumas crianças, inicialmente, não utilizam a forma correta do verbo “comer”. Apesar disso, quando é pedido que produzam a frase sozinhas, todas as crianças conseguem fazê-lo corretamente, à exceção da criança PF que continua a utilizar o tempo verbal errado “comer” em vez de “comeu”.

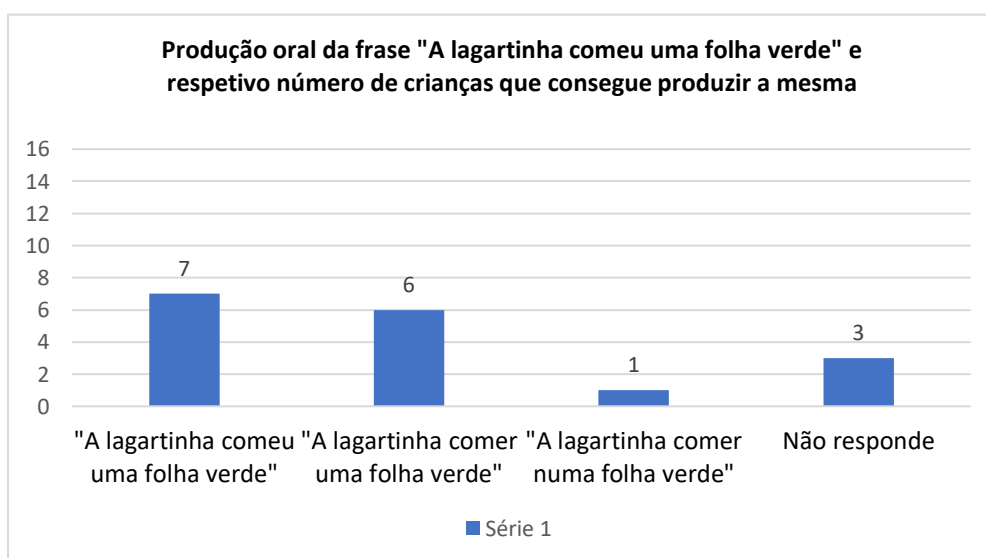


Gráfico 4 – Produção oral da frase "A lagartinha comeu uma folha verde" e respetivo número de crianças que consegue produzir a mesma

Produção oral da frase “A lagartinha comeu uma folha verde”	Código das crianças
“A lagartinha comeu uma folha verde”	AA; BC; TV; AF; LL; LV; PP =7
“A lagartinha comer uma folha verde”	JG; RC; LP; ML; DJ; MP =6
“A lagartinha comer numa folha verde”	PF =1
Não responde	EA; EC; LC =3
	Total =17

Quadro 4 - Produção oral da frase "A lagartinha comeu uma folha verde" e respetivo código das crianças que conseguem produzir a mesma

Nesta atividade, pode-se reparar que sete crianças conseguem produzir a frase corretamente, sendo que seis trocam o tempo verbal correto do verbo “comer”. Este erro tem a ver com a concordância. Valente (2013) cita alguns autores como Freitas (1997) e Gonçalves et al. (2011) que referem “De aquisição precoce, podemos referir a emergência do plural dos nomes que pode ocorrer antes dos dois anos de idade, a ordem básica SVO e a relação de concordância verbal” (Valente, 2013). Além disso, Gonçalves et al. (2011) refere que “Quanto às formas nominais, surge primeiro o infinitivo impessoal”, daí a crianças PF talvez insista em utilizar a forma verbal no infinitivo, visto ser a primeira forma nominal a ser adquirida.

Para além disso, a criança PF, além de trocar o tempo verbal também troca o complemento direto “uma folha” por um complemento oblíquo “numa folha”, sendo este apenas um erro de confusão.

Por fim, é de referir que 3 crianças não respondem, sendo estas crianças referenciadas por algumas dificuldades em participar em diálogos em grande grupo.

Análise da tarefa 2 “A Quinta do Tio Manuel” (Fase B – Plano de Intervenção Didática)

Atividade 2.1 “Tens estas imagens?”

Objetivo geral: Compreender que as suas imagens representam um frase.

Categoria B: Identificação da imagem aquando da produção de uma frase simples, utilizando sujeito + verbo + CD

Descrição da tarefa – Anexo 3

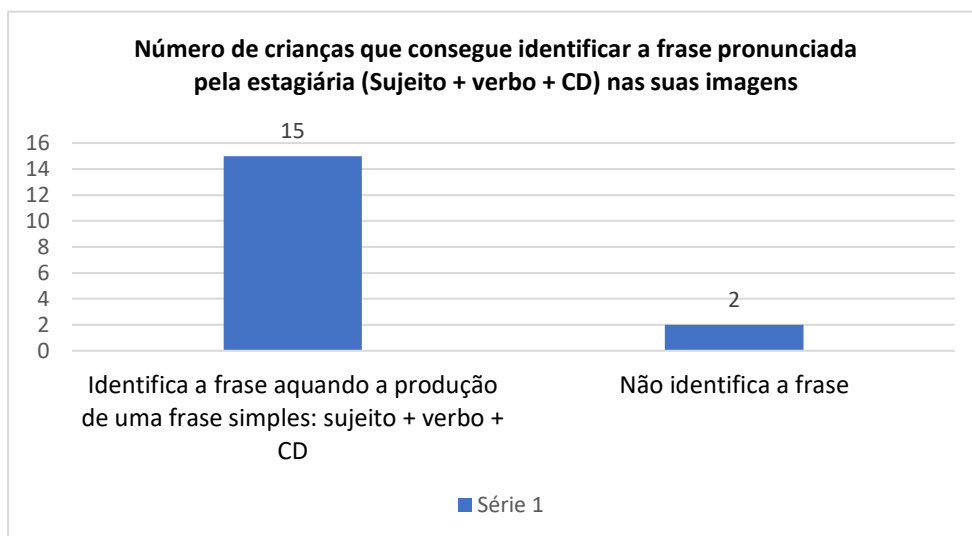


Gráfico 5 - Número de crianças que conseguem identificar a frase pronunciada pela estagiária nas suas imagens

De seguida são apresentados os resultados desta tarefa:

	Código das crianças
Identifica a frase aquando a produção de uma frase simples: sujeito + verbo + CD	BC; PP; JG; AA; LP; LC; LV; AF; DJ; EC; LL; MP; PF; RC; TV= 15
Não identifica a frase	ML; EA =2
	Total =17

Quadro 5 – Código das crianças que conseguem identificar a frase através da frase pronunciada pela estagiária (Sujeito + verbo + CD) nas suas imagens

Em relação a este jogo, praticamente todas as crianças conseguiram identificar a sua frase, à exceção das crianças ML e EA. Isto demonstra que a estratégia utilizada (compreensão; produção) começa já a ter alguns resultados.

A criança ML sempre revelou ser uma criança bastante distraída. Quando a estagiária pronunciou a frase desta criança “A ovelha comeu erva”, a criança estava com a imagem da erva na mão e a olhar para ela e, mesmo assim, não pronunciou que era a sua

frase. De salientar que a criança LV, que se encontrava ao lado desta, percebeu que a frase pronunciada pela estagiária correspondia às imagens que a criança ao seu lado tinha e disse “É a ML que tem!”. Em relação à criança EA, esta é uma criança que tem bastantes dificuldades de dialogar quer em grupo, quer apenas com o adulto, embora esta última seja mais fácil. Além disso, a criança não identificou a frase não por falta de capacidades e não perceber, mas por não se sentir à vontade em falar. Isto foi possível observar quando a estagiária se deslocou à sua beira e pediu para repetir a frase através das imagens, sendo que a criança o fez corretamente. Desta forma Sim-Sim (2008) havia alertado para importância que a conversa com as crianças tem no desenvolvimento de competências comunicativas, já que, através dessa ação, é possível clarificar produções e expandir enunciados, tal como estes resultados parecem comprovar.

Atividade 2.2 “Roda a seta e vê se acertas”

Objetivo geral: Produzir uma frase através das ações representadas nas imagens.

Categoria C: Utilização de sujeito + verbo + complementos (CD e CI) aquando da produção de frases simples.

Descrição da tarefa – Anexo 3

No gráfico seguinte é possível observar as crianças que conseguiram produzir ou não a frase segundo as imagens

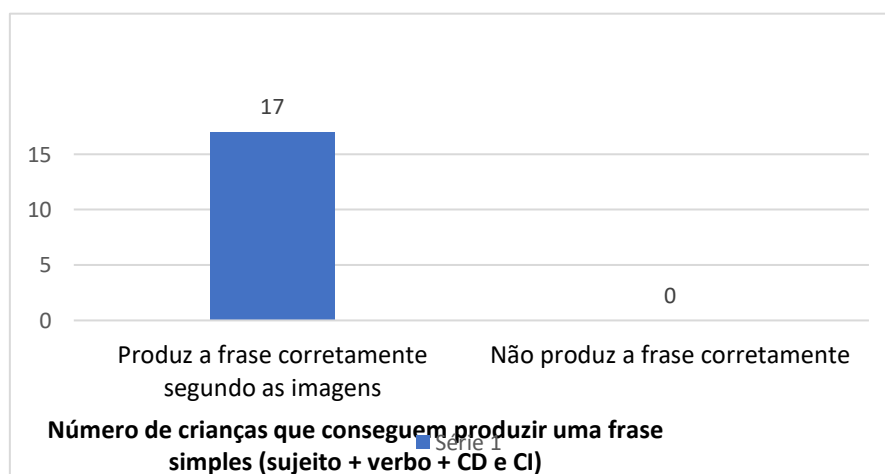


Gráfico 6 – Crianças que conseguem produzir uma frase simples (Sujeito + verbo + CD e CI)

	Código das crianças
Produz corretamente a frase segundo imagens	JG; LL; PP; TV; LV; BC; AA; LC; DJ; EA; AF; MP; EC; LP; ML; PF; RC = 17
Não consegue produzir a frase	
	Total: 17

Quadro 6 – Código das crianças que conseguem produzir uma frase simples (sujeito + verbo + CD e CI)

É de notar que todas as crianças conseguiram produzir uma frase com sujeito + verbo + complementos (CD e CI) ou ambos através do “Roda a seta e vê se acertas”, o que evidencia o desenvolvimento por parte das crianças na produção de frases simples. Mesmo à criança PF, que utilizava incorretamente o tempo verbal do verbo comer, foram-lhe atribuídas as imagens que correspondiam à frase “O cavalo come cenouras” e a criança produziu corretamente a frase. Talvez por ser uma frase na voz ativa, a criança obteve sucesso na tarefa, visto que as frases passivas são de aquisição tardia, enquanto o “aqui e agora” se torna mais simples para as crianças. Desta forma, Gonçalves et al. (2011) referem que “As frases passivas não ocorrem de forma espontânea no discurso das crianças, o que se deve, certamente, à sua complexidade estrutural, mas também ao facto de serem pouco frequentes no meio linguístico que envolve a criança” e, por isso, “Dos aspectos de aquisição tardia, salientam-se as frases passivas[...]” (pp. 32-33).

Análise da tarefa 3 “Urso Zico e Urso Puff” (Fase B – Plano de Intervenção Didática)

Objetivo geral: Identificar que a frase pronunciada está representada nas suas imagens

Categoria D: Identificação da imagem aquando da utilização de conjunções subordinativas

Descrição da tarefa – Anexo 4

No gráfico seguinte é possível observar as crianças que conseguiram ou não identificar as frases através das imagens.

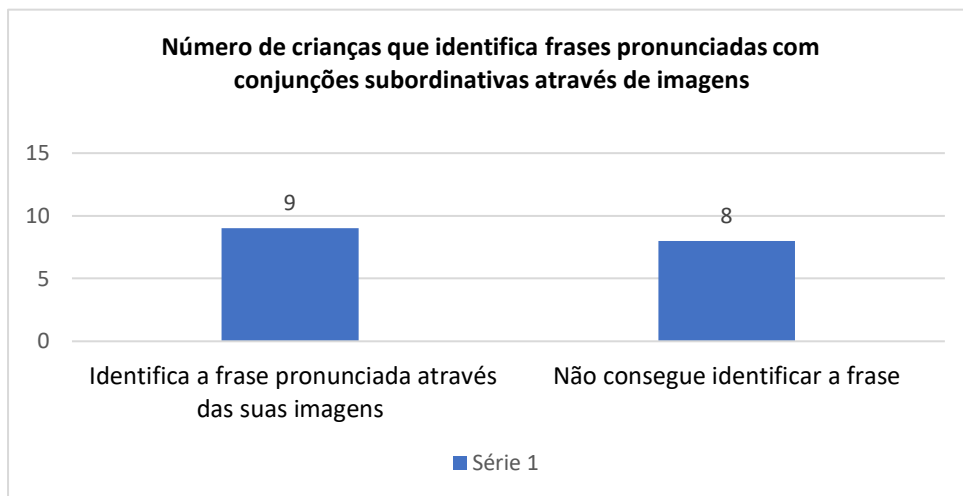


Gráfico 7 - Número de crianças que identifica frases pronunciadas com conjunções subordinativas através de imagens

	Código das crianças
Identifica a frase pronunciada através das suas imagens	LV; BC; AA; AF; JG; LC; PP; PF; TV =9
Não consegue identificar a frase	LL; RC; MP; DJ; EC; EA; LP; ML =8
	Total =17

Quadro 7 – Código das crianças que identificam frases pronunciadas com conjunções subordinativas através de imagens

Nesta tarefa foi possível observar que as crianças tiveram bastantes dificuldades em identificar a frase que incluíam conjunções subordinativas. Mesmo algumas das crianças que identificaram a frase foi pelas outras imagens da frase, não pela conjunção da frase.

De realçar, a criança PP que estava atenta às imagens dos colegas e referiu que as imagens da criança RC, que não conseguiu a identificar a frase, correspondiam à frase pronunciada pela estagiária.

Estagiária: “Quem tens as imagens: Como estava a trovoar, senti-me com medo”?

PP: “É o RC”.

Estagiária: “Muito bem PP, estás com atenção!”

Esta tarefa vem comprovar o que a Literatura de referência alude como aquisição tardia, sendo que frases complexas resultantes da subordinação pertencem a essa aquisição tardia. Na tarefa de produção destas conjunções subordinativas é possível observar que dificuldade permanece, indo assim ao encontro de outros estudos que comprovam que esta é uma dificuldade na idade Pré-Escolar, visto ser uma aquisição tardia.

Análise da tarefa 4 “Monstro das cores” (Fase B – Plano de Intervenção)

Objetivo geral: Ser capaz de completar a frase, utilizando conjunções subordinativas causais, temporais, finais e comparativas e adjetivos.

Categoria E: Utilização de conjunções subordinativas causais, temporais, finais e comparativas na produção oral de frases simples.

Descrição da tarefa – Anexo 5

De seguida, é possível observar o que as crianças conseguiram ou não produzir.

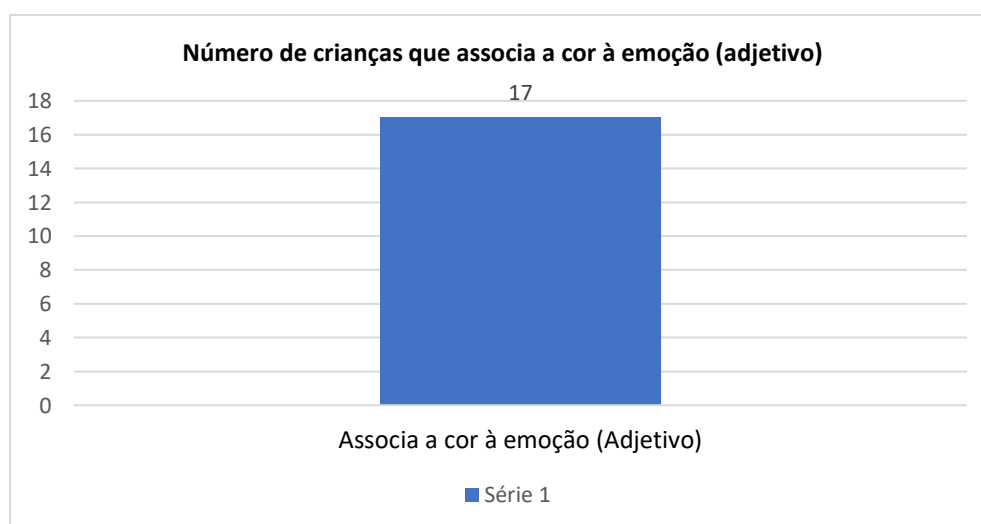


Gráfico 8 - Número de crianças que associa a cor à emoção (adjetivo)

	Código das crianças
Associa a cor à respetiva emoção (adjetivo)	AA; AF; BC; DJ; EA; EC; JG; LC; LL; LP; LV; ML; MP; PP; PF; RC; TV = 17

Quadro 8 – Código das crianças que associam a cor à emoção (adjetivo)

De acordo com o Quadro 8 podemos observar que nenhuma criança revelou dificuldades em associar a cor a uma emoção, que, neste caso, a emoção corresponde ao adjetivo. São os núcleos nominais os primeiros a emergir no processo de desenvolvimento linguístico, seguidos dos verbais, e aumentando gradualmente a sua complexidade associando-se a outros constituintes, fazendo emergir os núcleos adjetivais, preposicionais, adverbiais e as conjunções, que introduzem as orações (Gonçalves et al, 2011). Desta forma, como os núcleos adjetivais são dos primeiros a emergir, as crianças não mostram muitas dificuldades nestas tarefas. Além disso, como o adjetivo foi associado a uma cor, esta tarefa tornou-se mais simples para as crianças.

Em relação à utilização de conjunções subordinativas nas frases, o quadro seguinte mostra o que as crianças conseguem ou não identificar em relação às mesmas.

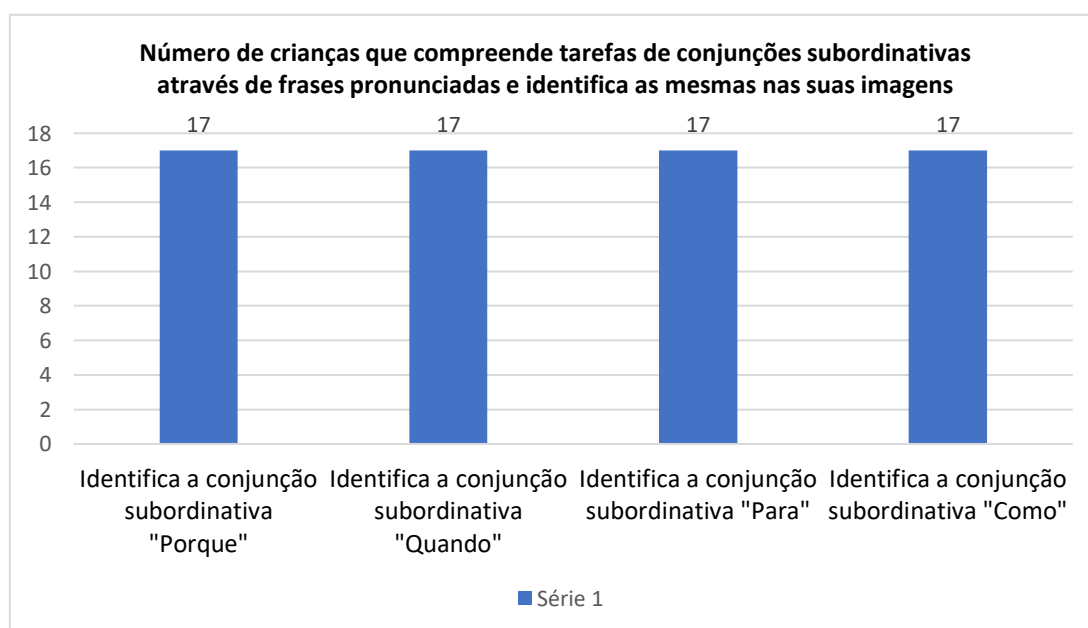


Gráfico 9 - Número de crianças que compreende tarefas de conjunções subordinativas através de frases pronunciadas e identifica as mesmas nas suas imagens

Conjunções subordinativas	Código das crianças
Identifica a conjunção subordinativa causal “Porque”	AA; AF; BC; DJ; EA; EC; JG; LC; LL; LP; LV; ML; MP; PP; PF; RC; TV =17
Identifica a conjunção subordinativa temporal “Quando”	AA; AF; BC; DJ; EA; EC; JG; LC; LL; LP; LV; ML; MP; PP; PF; RC; TV =17
Identifica a conjunção subordinativa final “Para”	AA; AF; BC; DJ; EA; EC; JG; LC; LL; LP; LV; ML; MP; PP; PF; RC; TV =17
Identifica a conjunção subordinativa comparativa “Como”	AA; AF; BC; DJ; EA; EC; JG; LC; LL; LP; LV; ML; MP; PP; PF; RC; TV =17

Quadro 9 - Código das crianças que identificam conjunções subordinativas

Em relação a esta tarefa de compreensão de conjunções subordinativas, foi possível observar que todas as crianças as identificaram, sendo que sempre que a estagiária pronunciava uma frase, cada criança se levantava, tal como era pedido na tarefa. A tarefa de compreensão em relação a conjunções subordinativas foi repetida porque, na opinião da investigadora, houve essa necessidade, por ser uma tarefa mais complicada. Esta foi fundamental para que as crianças memorizassem estas conjunções e qual o seu devido uso. As crianças precisam de, primeiro, compreender a utilização das conjunções para, mais tarde, numa outra tarefa serem capazes de as reproduzir na oralidade, tal como já foi dito anteriormente na Revisão da Literatura.

Análise da tarefa 5 (Fase C – Aferição)

Atividade 5.1 “Roda e descobre!”

Objetivo geral: Produzir frases de acordo com as imagens da roleta utilizando Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos

Categoria F: Utilização de Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos na produção oral de frases simples.

Descrição da tarefa - Anexo 6

No gráfico seguinte pode-se observar os resultados obtidos:

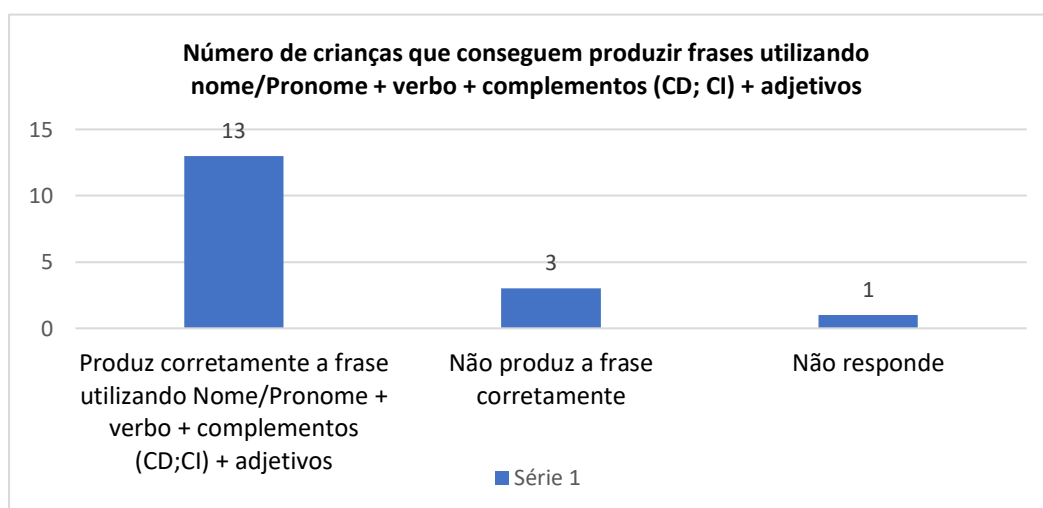


Gráfico 10 – Número de crianças que conseguem produzir frases utilizando Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos

	Código das crianças
Produz corretamente a frase utilizando Nome/Pronome + verbo + complementos (CD; CI) + adjetivos	LV; PP; MP; TV; LL; RC; AF; BC; ML; PF; AA; LP; DJ = 13
Não produz corretamente a frase	EA; EC; JG =3
Não responde	LC =1
	Total =17

Quadro 10 - Código das crianças que conseguem produzir uma frase simples (sujeito + verbo + CD e CI + adjetivos)

A criança EA apenas consegue produzir a frase quando a estagiária coloca algumas questões. Repare-se no episódio em que a frase é “O monstro deu o amarelo ao velhinho”.

Estagiária: “Diz tu, EA”. O...

EA: “Monstro” (e fica a olhar para a estagiária à espera de auxílio)

Estagiária: “Deu o quê?”

EA: “ O amarelo”

Estagiária: “A quem?”

EA: “Ao velhinho”.

Desta forma, é possível concluir que as estratégias utilizadas como o lúdico, a não escolarização das tarefas e a conversa da criança com o adulto foram importantes para o sucesso das tarefas. Tal como referem Sim-Sim & Nunes (2008) devem ser criadas oportunidades para que as crianças respondam a algumas perguntas como O quê? Onde? Quando? para que possam expandir a sua gramática. Refere que

No entanto, há estruturas complexas tardiamente adquiridas, como é o caso das frases passivas [...] (como este caso específico). O domínio da compreensão e da produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive. (p.21)

Assim sendo, como resultados, a criança PF, embora consiga produzir a frase, continua a utilizar os verbos no infinitivo e não na sua forma verbal correta.

Tal como é referido por Sim-Sim & Nunes (2008)

Um outro aspecto importante a considerar no desenvolvimento da linguagem diz respeito à aquisição de regras morfológicas, essenciais para consumir a concordância entre as palavras na frase. Nos períodos holofrástico e telegráfico as palavras produzidas pelas crianças não apresentam marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo). (p.21)

A criança JG, apesar de até aqui não ter demonstrado dificuldades, revelou nesta atividade algumas dificuldades para produzir a frase. Demonstrou estar distraído.

A criança LC esteve ausente.

No geral, a maioria das crianças conseguiu realizar a tarefa com sucesso, o que indica que houve uma evolução desde as tarefas de compreensão. Assim, observa-se que na tarefa de diagnóstico, 9 das crianças conseguiam produzir corretamente a frase segundo

as imagens (sujeito + verbo + complementos (CD; CI) + adjetivos) e 5 crianças não conseguiam; 3 não responderam. Nesta tarefa de aferição, o número de crianças que consegue realizar a tarefa com sucesso aumenta para 13, o que significa que a intervenção foi positiva e houve evolução nas tarefas deste tipo.

Atividade 5.2 “Monstro das cores”

Objetivo geral: Utilizar corretamente as conjunção coordenativas copulativas, disjuntivas e adversativas

Categoria G: Utilização de conjunções coordenativas na produção oral de frases simples.

Descrição da tarefa – Anexo 7

É possível constatar no gráfico seguinte os resultados:

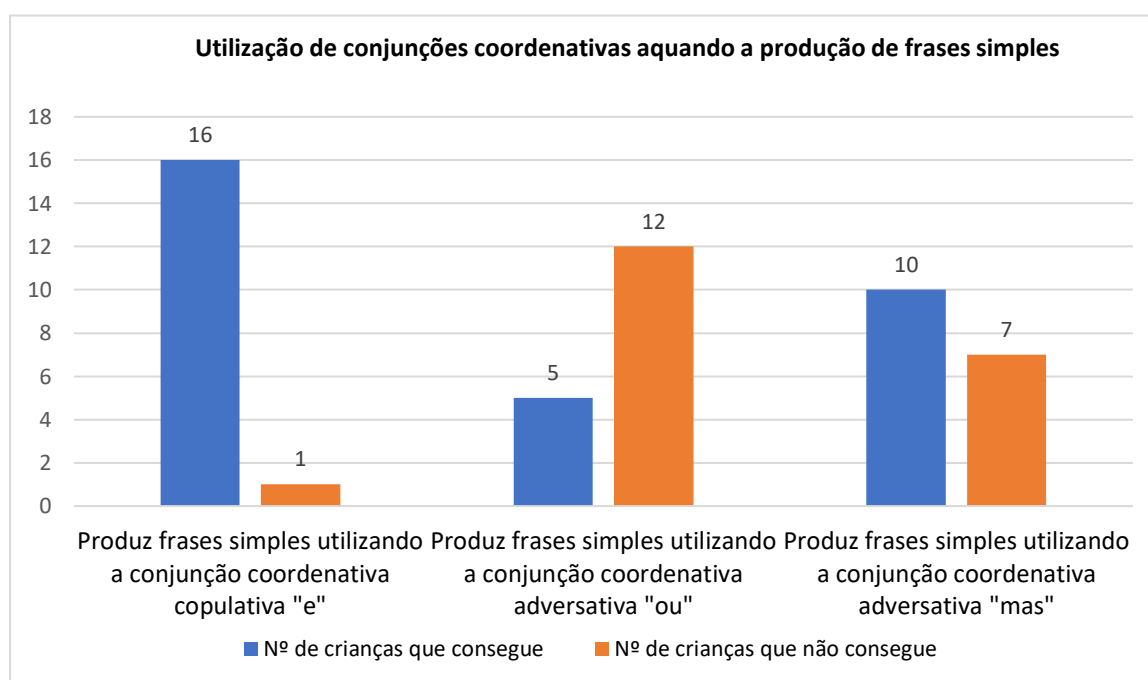


Gráfico 11 – Utilização de conjunções coordenativas aquando da produção de frases simples

Utilização de conjunções coordenativas	Código das crianças
Utilização da conjunção coordenativa copulativa “e”	<p>Crianças que conseguem: EA; BC; EC; TV; AF;MP;ML;PF; DJ; JG; LP; RC; AA; PP; LL; LV =16</p> <p>Crianças que não conseguem: LC =1</p> <p>Total =17</p>
Utilização da conjunção coordenativa alternativa “ou”	<p>Crianças que conseguem: BC; AA; PP; LV; TV = 5</p> <p>Crianças que não conseguem: EA; AF; DJ; EC; JG; LC; LL; LP; ML; MP; PF; RC =12</p> <p>Total = 17</p>
Utilização da conjunção coordenativa adversativa “mas”	<p>Crianças que conseguem: AF; PP; MP; ML; LP; RC; LV; AA; BC; PP =10</p> <p>Crianças que não conseguem: EC; PF; JG; DJ; LL; LC; EA =7</p> <p>Total =17</p>

Quadro 11 - Utilização de conjunções coordenativas aquando da produção de frases simples

A crianças PF, LL e EA trocam a conjunção coordenativa adversativa “mas” pela conjunção coordenativa copulativa “e”, não conseguindo produzir corretamente a frase. Neste sentido, Gonçalves et al. referem que

No que respeita à produção, a análise de narrativas orais e escritas produzidas em idade escolar revela alguns problemas que se prendem, fundamentalmente, com a ausência de domínio das estruturas frásicas complexas (de coordenação e subordinação), o que leva ao uso abusivo da conjunção “e”. (2011, p.37)

Assim, se em idade escolar isto acontece, é normal que em idade Pré-Escolar se utilize mais habitualmente a conjunção “e” e, por isso, as crianças façam esta troca.

A autora Valente (2013) refere autores como Gonçalves et al. (2011) e Jakubovicz (2002) que afirmam que, em termos de desenvolvimento linguístico, as primeiras conjunções a serem produzidas espontaneamente são as copulativas “e” e a adversativa “mas”, ainda que pouco frequentes, sendo todas as outras de emergência tardia, não sendo garantida a sua aquisição no início da escolaridade. O “e” vai surgindo com o intuito de coordenar grupos sintáticos não oracionais, quer orações, complexificando-se e diversificando os seus contextos de ocorrência, podendo ser utilizado com função de adição ou para relacionar orações temporalmente ou situações de causa/efeito. Ainda que seja de esperar que a aquisição de estruturas coordenativas seja feita desde muito cedo, (2-3 anos) no final da idade Pré-Escolar, é ainda possível verificar a existência de dificuldades na interpretação de enunciados em que há omissão do segundo verbo (ex: O João comeu o bolo e a Maria o pão) (Jakubovicz, 2002). Assim sendo, a produção de frases que incluem a conjunção coordenativa disjuntiva “ou” é uma tarefa de aquisição tardia como já foi dito anteriormente.

Estas tarefas vão ao encontro do afirmado anteriormente, já que o sucesso é maior na produção de frases onde estão presentes as conjunções “e” e “mas” que são as primeiras a emergir do que nas frases onde está presente a conjunção “ou”, sendo esta de aquisição tardia. Assim, pode observar-se que é maior o número de crianças (12) que não consegue produzir frases onde está presente esta conjunção do que as crianças que conseguem (5).

A criança JG pronuncia apenas a cor e a emoção, omitindo a conjunção adversativa “mas”.

Atividade 5.3 “Jogo das imitações”

Objetivo geral: Utilizar corretamente as conjunções subordinativas causal, temporal, final e comparativa

Categoria H: Utilização de conjunções subordinativas causal, temporal, final e comparativa na produção oral de frases

Descrição da tarefa – Anexo 8

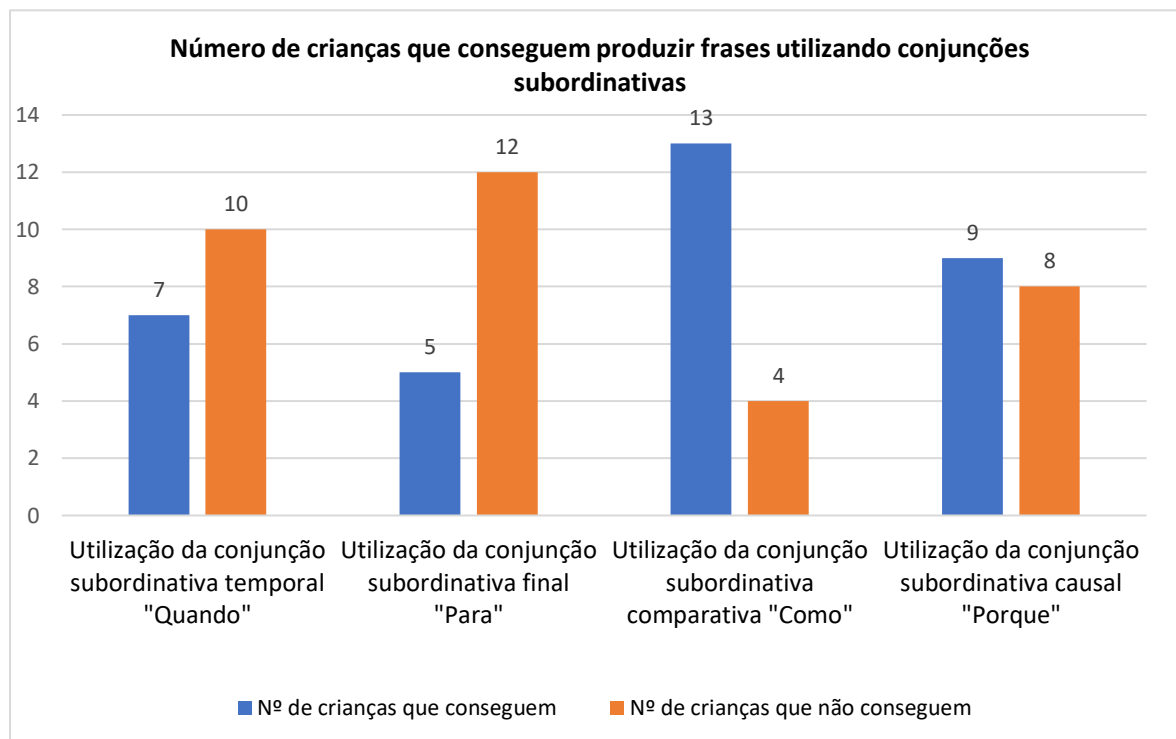


Gráfico 12 - Número de crianças que consegue produzir frases utilizando conjunções subordinativas

Utilização de conjunções subordinativas	Código das crianças
Utilização da conjunção temporal “Quando”	<p>Crianças que conseguem: AA; PP; TV; RC; EC; AF; LV =7</p> <p>Crianças que não conseguem: LL; ML; BC; PF; LC; MP; JG; LP;EA; DJ; =10</p>
Utilização da conjunção final “Para”	<p>Crianças que conseguem: ML; EA; BC; TV; LV =5</p> <p>Crianças que não conseguem: JG; LP; MP; LL; PF; LC; AA; PP; RC; EC; AF; DJ =12</p>
Utilização da conjunção comparativa “Como”	<p>Crianças que conseguem: TV; PP; LC; DJ; PF; JG; LP; BC; AF; LL; LV; ML; PP = 13</p> <p>Crianças que não conseguem: EC; EA; MP; RC =4</p>
Utilização da conjunção causal “Porque”	<p>Crianças que conseguem: AA; BC; TV; PP; JG; PF; ML; MP; LL; =9</p> <p>Crianças que não conseguem: LP; LC; RC; AF; DJ; LV; EC; EA =8</p>
	Total =17

Quadro 12 – Código das crianças que consegue produzir frases utilizando conjunções subordinativas

Pode observar-se que esta tarefa, talvez pelo facto de as crianças terem menos motivos de distração e estarem com mais atenção à atividade, foi um fator de maior sucesso. Em relação à utilização da conjunção subordinativa “para” através da produção oral, esta foi, sem dúvida, uma tarefa difícil para quase todas as crianças.

As orações subordinadas são as frases onde se verificam maiores dificuldades, dada a necessidade de haver uma estrutura de encaixe, sendo constituinte, essencial ou acessório, que desempenha uma função sintática na frase em que se encontra (Gonçalves et al, 2011). Esta estrutura apresenta uma maior complexidade, sendo por volta dos quatro/cinco anos que surgem combinações de frases com recurso a conetores temporais

(quando) e causais (porque), manifestando ainda alguma dificuldade com as relações temporais e causais (Jakubovicz, 2002).

Comparando esta tarefa com a primeira tarefa de produção oral de conjunções subordinativas (Tarefa 3 “Urso Zico e Urso Puff”), apesar de nesta estarem apenas presentes as conjunções “como” e “porque”, verifica-se que:

- Na Tarefa 3 apenas 9 crianças conseguiram produzir corretamente frases onde estavam presentes as conjunções “como” ou “porque”.
- Nesta tarefa de aferição, verifica-se que em relação à utilização da conjunção “porque” mantém-se o número de produções corretas (9), mas, em relação à utilização da conjunção comparativa “como” há um aumento, sendo que 13 crianças conseguem produzir corretamente frases onde está presente esta conjunção. Apenas 4 crianças não conseguem executar esta tarefa com sucesso.
- Em relação à produção de frases onde estão presentes conjunções temporais como “Quando”, verifica-se que é uma tarefa onde o número de crianças que consegue (7) é inferior ao número das crianças que não consegue (10). Tal como referido anteriormente, estas conjunções só emergem a partir dos 4/5 anos, logo, é normal o insucesso nesta tarefa. O mesmo acontece em relação à conjunção final “para”, sendo esta de aquisição tardia e das últimas a emergir. Tal como refere Gonçalves et al. (2011) “Emerge tardiamente e de forma muito gradual” (p.47).

Conclusões

Nesta secção surge a necessidade de olhar especificamente para os resultados obtidos tendo também como referência a Literatura de referência. Apresentam-se, então, as principais conclusões. Desta forma será elaborada uma síntese dos resultados obtidos e, por outro, responder-se-á às questões de investigação que conduziram o trabalho desenvolvido. Assim sendo, esta secção encontra-se organizada em três subsecções: as conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para ações futuras.

Conclusões do estudo

As conclusões apresentadas neste estudo, realizado em contexto de Jardim de Infância, surgem com base nos resultados obtidos que foram analisados e interpretados no presente capítulo, tendo sempre como perspetiva responder à questão de investigação formulada: *“Como pode um percurso centrado em desafios morfossintáticos ajudar as crianças a melhorar os seus desempenhos orais?”*.

Ao longo da história, tanto a morfologia como a sintaxe foram abordadas e ainda o são de forma independente (Rebelo & Vital, 2004). No entanto, tal como referem Castro & Gomes (2000), o desenvolvimento lexical ocorre paralelamente à aquisição de uma nova dimensão da linguagem, que é a morfossintaxe.

Desta forma, autores como Xavier & Mateus referem que o domínio morfológico descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação destas. O domínio sintático abrange as regras e os princípios subjacentes à organização estrutural frásica (Xavier & Mateus, 1992). Assim, um percurso centrado em desafios morfossintáticos é bastante importante, já que será fundamental para o sucesso escolar dos mais novos e também para o seu futuro como cidadãos. De facto, o presente estudo vem contrariar as opiniões referidas por alguns dos autores que a Literatura menciona, quando referem a necessidade de iniciar o processo de alfabetização ou a entrada no 1º ciclo como fatores implícitos ao emergir da consciência morfológica. Tal como Carlisle (1995) referiu, é

importante testar as crianças desde o Pré-Escolar, de forma a obter respostas a esta questão. É fundamental adequar as atividades a esta faixa etária, sendo que essa adequação passa por utilizar itens de treino simples, com palavras próximas do campo lexical conhecido e utilizado pela criança e, fundamentalmente, recorrer a materiais que suscitem o seu interesse permitindo de forma natural a sua participação durante todas as tarefas. Também em relação à consciência sintática, Gombert (1992), citado por Correa (2004), refere que em diferentes estudos foi observado que crianças de dois a três anos já se mostram capazes de corrigir os seus enunciados. No entanto, é preciso que se note que estas correções poderão estar mais ligadas à intenção que a criança tem para comunicar do que propriamente aos aspetos formais das frases. Gombert (2003) afirma que só por volta dos seis anos de idade podem ser encontradas as primeiras evidências de comportamento genuinamente metassintático, sendo a criança capaz de corrigir frases agramaticais. Segundo Sim-Sim (1998), o primeiro passo no julgamento de (a)gramaticalidade é repetir frases agramaticais sem as corrigir, sendo a repetição um bom indicador de desenvolvimento sintático porque a criança apenas repete o que compreende e como compreende.

Tendo em conta toda a Literatura referenciada, o presente estudo vai ao encontro do que alguns autores dizem e contraria outros, sendo que foi possível observar que estas crianças de três e quatro anos já são capazes de evidenciar consciência morfossintática. Importa salientar que nem toda a gramática existente emerge nestas idades. Isto foi possível observar em alguns casos que serão explícitos mais à frente.

Tendo por base a questão-investigação formulada, foi necessário perceber as características morfossintáticas dos discursos orais das crianças, daí surgir outra questão - *Quais as principais características morfossintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças de 3 e 4 anos?* Desta forma, na tarefa de diagnóstico foram visíveis alguns traços comuns às crianças, sendo que os principais foram a omissão do verbo da frase ou a troca do tempo verbal. Relativamente às categorias gramaticais, os nomes são os primeiros a serem identificados na linguagem infantil. Os verbos começam a fazer parte do vocabulário por volta dos 32 meses, sendo estes incluídos em frases do tipo SVO (sujeito – verbo – objeto). Assim, ainda que na tarefa de diagnóstico *A lagartinha comilona*, a criança não

utilize o tempo verbal correto, o importante é utilizar o verbo na frase, sendo que a criança repete como compreende e, mais tarde, irá eliminar os erros produzidos. Segundo Silva (2012) uma das categorias de palavras que maior complexidade apresenta apelando à competência morfossintática é o verbo. A criança vai alargando o seu discurso, introduzindo as palavras de função gramatical (artigos, advérbios, preposições e conjunções) (Kay & Tavares (2010); Lima, (2000)). Ainda na tarefa de diagnóstico, na produção da frase “A lagartinha saiu de um ovo”, 5 crianças omitem a preposição “de”. Ainda assim, tal como foi referido, as preposições pertencem à categoria de palavras de classe fechada e a sua aquisição é mais difícil do que as palavras de classe aberta. Ainda Gonçalves (2011) refere que a omissão de preposições na frase é um erro normal nestas idades.

Além das características evidenciadas na tarefa de diagnóstico, também foi possível observar outras características durante as semanas de observação, o que levou a estagiária a seleccionar um conjunto de tarefas a desenvolver, sendo que estas foram baseadas em tarefas de compreensão e produção de frases simples (Nome/Pronome + verbo + complementos CD e CI + adjetivos; de conjunções coordenativas copulativas, disjuntivas e adversativas e de conjunções subordinativas causais, finais, temporais e comparativas.

Antes de partir para os resultados obtidos, é de realçar a importância de todos os métodos utilizados ao longo das tarefas, desde o *Narrative Intervention* (Shanks, 2001), sendo que todas as atividades partiam de uma narrativa; o *Broad Target Recast* (Saxton, 2005), sendo que foram feitas várias reformulações para permitir que as crianças produzissem frases cada vez mais corretas; o *Colourful Semantics* (Wade, 2000), recorrendo sempre ao lúdico e utilizando sempre cartões com imagens para as palavras ou frases; o *Focused Stimulation* (Girolametto et al., 1996), sendo que a estagiária utilizava sempre um exemplo para depois as crianças repetirem, principalmente no que diz respeito às tarefas das conjunções; e, por fim, o *Visual Approaches to Support Speech and Language*, tendo sempre os cartões como suporte visual para as atividades.

Partindo, então, para as atividades, em relação à atividade *Tens estas imagens?*, tarefa de compreensão de frases simples (Nome/Pronome + verbo + complementos CD e CI + adjetivos, foi possível observar que apenas 2 crianças não identificaram a frase nas

suas imagens. Ainda assim, este insucesso não ocorreu devido à incompreensão da tarefa mas por distração e dificuldades em dialogar em grupo, tal como referido. Numa outra frase posterior, foi realizada uma tarefa de produção de frases simples (Nome/Pronome + verbo + complementos CD e CI + adjetivos através da atividade *Roda a seta e vê se acertas*, sendo que os resultados foram bastante positivos, já que todas as crianças conseguiram produzir a frase corretamente através dos seus cartões com as imagens. De salientar também a utilização dos métodos *Colourful semantics* (Wade, 2000), fundamental em todas as tarefas, o *Focused Stimulation* (Girolametto et al., 1996) e também o *Visual Approaches to Support Speech and Language*. Sem dúvida que os métodos utilizados foram fulcrais em todas as tarefas. Ainda nesta atividade, a criança PF que não conseguia produzir frases na voz passiva, quando lhe são apresentadas imagens que representam frases na voz ativa, parece ter mais facilidade em produzir oralmente a mesma. Os conetores temporais e causais surgem por volta dos 4/5 anos. Neste período, a criança passa a utilizar pronomes possessivos, verbos auxiliares e surgem as frases na voz passiva (Rebelo & Vital, 2004). Assim, é normal as crianças, nomeadamente a criança PF, ter dificuldades em produzir frases que estão na voz passiva, visto estar ainda no início da faixa etária dos 4 anos. Os erros sintáticos e morfológicos começam a ser eliminados progressivamente (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008).

De seguida, é realizada uma tarefa de compreensão de conjunções subordinativas causais (porque), temporais (quando), finais (para) e comparativas (como). Verifica-se que esta é realmente uma tarefa difícil para as crianças, sendo que 8 crianças não conseguem identificar a frase através das imagens. Aquando da utilização de frases complexas (coordenadas ou subordinadas), a criança recorre também ao uso de morfemas, como conjunções e advérbios, de modo a ligar as orações. A compreensão destas estruturas surge gradualmente (Kay & Tavares, 2006). O período entre os 6 e os 7 anos é apontado como aquele em que a criança demonstra ter adquirido a estrutura morfossintática de base, sendo que as crianças deste estudo estão ainda na faixa etária dos 3/4 anos, o que faz comprovar que as dificuldades presentes são normais. O desenrolar do percurso vai desde a compreensão e produção de palavras isoladas até à compreensão e produção de estruturas sintáticas cada vez mais complexas (Kay & Tavares, 2006). Mesmo assim, em

relação às conjunções subordinativas causal, final, temporal e comparativa “porque”, “para”, “quando”, “como”, foi possível observar uma evolução da tarefa “Urso Zico e urso Puff” para a tarefa de aferição “Jogo das Imitações”. Inicialmente, apenas 9 crianças conseguiram compreender frases onde estavam presentes estas conjunções. Na atividade de aferição, os resultados na produção de conjunções subordinativas foram quase todos positivos no sentido em que houve uma evolução, com a exceção da conjunção “para” que suscitou muitas dificuldades no grupo, o que é normal pois, como já referido, as frases onde estão presentes conjunções subordinativas finais são de aquisição tardia.

Na tarefa 4 “Monstro das cores”, o objetivo era associar a cor a uma emoção, sendo a emoção um adjetivo. O fantoche “produzia” uma frase utilizando uma conjunção subordinativa das referenciadas, uma emoção e uma cor, sendo que a criança deveria identificar a frase nas suas imagens. Como as conjunções subordinativas são de aquisição tardia, houve a necessidade de realizar duas tarefas de compreensão. Nenhuma criança teve dificuldades no que diz respeito a esta tarefa, mas, como o adjetivo (emoção) também estava associada a uma cor, tornou a tarefa mais simples.

Em síntese, Gonçalves, Guerreiro; J.M & Sousa (2011, p. 47) referem que existem aspetos sintáticos de aquisição tardia como é o caso da voz passiva que não surge de forma espontânea no discurso; a coordenação, em que primeiro surge a conjunção copulativa “e” e a seguir a conjunção adversativa “mas”; e a subordinação surge de forma tardia e de forma gradual. Isto também vai ao encontro do presente estudo, onde podemos observar que 16 crianças conseguem produzir frases simples onde está presente a conjunção copulativa “e” e apenas 12 crianças conseguem produzir frases simples onde está presente a conjunção adversativa “ou”, apesar de termos conseguido resultados muito positivos.

Assim sendo, surge a última questão *Quais as aprendizagens efetivamente realizadas pelas crianças?*

Olhando para a tarefa de aferição, incluindo esta três atividades, é possível observar os resultados positivos e o desenvolvimento que houve em comparação com as atividades de compreensão. Desta forma, em relação a tarefas relacionadas com a produção oral de frases simples (Nome/Pronome + verbo + complementos (CD e CI) + adjetivos), pode-se

observar que aquando da primeira tarefa de produção na atividade da *Lagartinha Comilona*, 7 crianças produzem a frase corretamente e na tarefa de aferição já 13 crianças produzem a frase corretamente.

Em relação a tarefas de produção de conjunções coordenativas, verifica-se que, mesmo não havendo uma tarefa de compreensão, as crianças evidenciam facilidade na produção de frases onde está presente a conjunção coordenativa copulativa “e”, visto que apenas 1 criança não obteve sucesso. Em relação à conjunção coordenativa adversativa “mas”, 10 crianças conseguem produzir a frase através das imagens, sendo que 7 não conseguem. Em relação à conjunção coordenativa disjuntiva “ou”, apenas 5 crianças conseguem produzir a frase e 12 crianças não conseguem. Mesmo assim, a Literatura disponível afirma que as crianças normalmente utilizam as conjunções que ouvem normalmente, consequentemente é normal este resultado positivo em relação à conjunção coordenativa copulativa “e” e a troca que as crianças PF, LL e EA fazem por esta conjunção coordenativa copulativa em vez da conjunção coordenativa adversativa “mas”. Além do mais, Gonçalves (2011) refere que as primeiras conjunções coordenativas a emergir são precisamente o “e” e o “mas”, sendo o “ou” de aquisição tardia, o que também justifica o menor sucesso desta tarefa.

Por fim, em relação à produção oral de frases aquando da utilização de conjunções subordinativas, verifica-se que na primeira tarefa de compreensão desta tarefa, na atividade *Urso Zico e Urso Puff*, 9 crianças conseguiram identificar a frase através das suas imagens e 8 crianças não conseguiram. Na segunda tarefa de compreensão, *Monstro das cores*, todas as crianças identificam a frase nas suas imagens. Por fim, na fase de aferição, na atividade *Jogo das Imitações* verifica-se que:

- Em relação à conjunção subordinativa comparativa “como”, os resultados são positivos, sendo que 13 crianças conseguem produzir oralmente a frase através das imagens.
- Em relação à conjunção subordinativa temporal “quando”, 7 crianças conseguem produzir a frase e 10 crianças não conseguem, o que evidencia que as crianças destas idades têm ainda bastantes dificuldades nestas tarefas. O mesmo acontece em relação à utilização da conjunção subordinativa final “para”, sendo que apenas 5

crianças conseguem produzir frases onde esta conjunção está presente e 12 não conseguem.

- Por fim, a produção de frases onde estava presente a conjunção subordinativa causal “porque” foi um pouco equilibrada, sendo que 9 crianças conseguiram produzir a frase através das imagens e 8 não conseguiram.
- Tal como refere Jakubovicz (2002), as conjunções subordinativas apresentam uma maior complexidade, sendo que só por volta dos quatro/cinco anos é que surgem combinações de frases com recurso a conetores temporais (quando) e causais (porque), manifestando ainda alguma dificuldade com as relações temporais e causais. A conjunção final “para” é das últimas a emergir e de forma muito gradual (Gonçalves et al., 2011), o que explica o menor sucesso nesta tarefa.
- É fundamental realçar que, apesar de os métodos utilizados serem todos importantes ao longo das tarefas, os métodos *Focused Stimulation* (Girolametto et al., 1996) e *Broad Target Recast* (Saxton, 2005) foram bastante utilizado nas tarefas relacionadas com as conjunções e bastante importantes para a realização das mesmas.

Limitações do estudo

Estagiar ao longo destes três meses foi, sem dúvida, árduo. No entanto, se a duração do estágio fosse maior, seria possível fazer diagnósticos mais alargados dos participantes e pensar melhor as atividades.

Um dos fatores limitadores foi o pouco tempo de observação, visto que duas semanas não são suficientes para preparar um estudo desta natureza.

O número de tarefas foi também uma limitação porque, basicamente, a primeira tarefa foi de diagnóstico, sendo que apenas foram implementadas três tarefas de intervenção e outra já de aferição, o que constitui um número muito reduzido de tarefas para poder realmente verificar o impacto deste estudo nas crianças, não retirando o mérito ao estudo realizado e também aos resultados obtidos. Mas, de facto, se o tempo de intervenção fosse mais alargado, seria possível a realização de mais tarefas sobre o tema, o que possibilitaria a obtenção de mais dados relevantes sobre os participantes e o alcance do estudo.

Em relação à análise de dados, sem dúvida que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram fundamentais, mas, devido ao número extenso de dados existentes, surgiram algumas dificuldades aquando da sua análise.

O facto de a investigadora ser também Educadora estagiária fez surgir, por vezes, algumas dificuldades, já que era necessário desenvolver o estudo e pensar nas tarefas do estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver também outras atividades para o estágio, planificá-las e, depois, refletir sobre as mesmas com os professores, o que exigiu bastante organização e empenho para conseguir conciliar tudo.

Recomendações para futuras investigações

As tarefas usadas foram aplicadas a uma população reduzida. Assim, seria importante avaliar tarefas morfossintáticas com uma população maior, de forma a melhorar os seus índices de fidedignidade.

Além dos instrumentos de recolha de dados utilizados, recomendo em futuras investigações a utilização de notas de campo, visto que é sempre importante apontar notas que se consideram importantes e serão, certamente, uma mais-valia depois na análise dos dados.

Poderia ser interessante controlar se os efeitos da intervenção ainda persistem quando as crianças estiverem no 1.º ano de escolaridade. Isto sugere a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem os resultados das intervenções no 1.º ano de escolaridade.

Penso que as tarefas com imagens também são um pouco limitadoras. Assim, deveriam ser aplicados testes estandardizados existentes ou deveriam criar testes junto de especialistas desta área para este tipo de tarefas. Além disso, se o estudo fosse mais longo, poderiam ser também acrescentados outros fatores para se verificar a sua influência em tarefas morfossintáticas (i.e. idade; escolaridade dos pais, entre outras).

Carlisle (1995) refere que se sabe ainda pouco sobre a importância da consciência morfológica, nomeadamente na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, não é claro se a consciência morfológica começa a emergir antes de as crianças aprenderem a ler e a escrever ou se depende da sua exposição a atividades de linguagem escrita. Neste sentido, seria também interessante perceber num estudo mais exaustivo e longo, se as tarefas morfossintáticas influenciam verdadeiramente a aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, deveriam ser aplicadas testes/tarefas a vários grupos de crianças e acompanhar os mesmos até ao 1º ciclo do Ensino Básico.

Em relação a futuros estudos, recomendo a realização de entrevistas e questionários aos grupos do estudo para facilitar a informação sobre os participantes, preparando assim a prática focada nas maiores dificuldades.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES

“O principal objetivo da educação é criar Homens
Capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir
O que outras gerações fizeram” (Jean Piaget, 1970)

Desde muito cedo que nos deparamos com a questão “O que queres ser quando fores grande?”. Para mim, esta foi uma questão que decidi com alguma rapidez e com todas as certezas. Foi na minha infância que descobri que ser Educadora de Infância era um dos meus grandes sonhos, desde o “faz de conta” com as minhas bonecas, em que eu era a Educadora e elas as “minhas crianças” até ir crescendo e dar por mim, vezes sem conta, a refletir. A refletir que já não era uma criança e que aquele gosto por crianças era cada vez maior, aquele brilho nos olhos quando estava com crianças ou simplesmente quando passava um carrinho de bebé na rua ou, ainda, quando podia cuidar delas, era realmente algo que me enchia o coração. Assim foi, até chegar aqui, com o maior orgulho por ter concluído este Mestrado e por saber que o meu trabalho será, sem dúvida, prazeroso, até porque como cita Confúcio “Escolhe um trabalho que gostes e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”.

É, então, o momento de relembrar com um sorriso no rosto, todo o estágio da PES e refletir acerca do mesmo. O estágio foi, sem dúvida, um percurso de crescimento, de partilha de saberes segundo aquilo que pude acrescentar à minha «bagagem» durante a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e partilha também no sentido daquilo que aprendi com as crianças, tanto pessoal como profissionalmente. Além disso, é de realçar o empenho de toda a equipa do Mestrado para o bom funcionamento do mesmo e a sua preocupação com os alunos, para que tudo corresse sempre da melhor forma e tendo sempre um conselho para transmitir ou uma crítica construtiva para podermos sempre ser melhores.

Para que um Educador possa desenvolver saberes/conhecimentos nas suas crianças, tem de observar. Observar o grupo, cada criança é essencial, sobretudo perceber quais as suas dificuldades e quais as suas potencialidades porque cada criança é um ser único e todas provêm de meios sociais diferentes, daí que não tenham todas os mesmos

conhecimentos. Depois de observar, o EI terá uma intencionalidade para desenvolver algo, seja um projeto, uma atividade... “Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). O processo educativo rege-se pelo ciclo observar, planear e refletir. Desta forma, considerando todos os passos obviamente importantes, penso que a reflexão é fulcral. Isto porque sem um olhar reflexivo não podemos verificar o que funcionou, o que não funcionou e por que razão isso sucedeu ou o que poderia ter sido melhor. E, sem este olhar reflexivo, realmente o processo educativo não faz sentido algum senão estará a “fazer-se as coisas por fazer”.

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses é uma expressão da consciência profissional. Os professores que apenas refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (Perrenoud, 2002, p. 50)

Apesar da citação anterior estar especificada para professores, tem o mesmo valor para EI. Foi neste sentido que procurei agir ao longo de toda a PES, refletindo para que pudesse ser e fazer sempre melhor. Durante o estágio, deparei-me com situações imprevistas, frustrações por nem sempre correr como o esperado, mas foram todos estes “imprevistos” que me fizeram evoluir pessoal e profissionalmente. Além de tudo isto, tentei sempre dar o meu melhor e transmitir conhecimento às crianças da melhor forma possível, tentando abranger todas as áreas de conhecimento e planeando atividades o mais lúdicas possível, já que

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 10-11)

A PES I teve início no segundo semestre do primeiro ano de Mestrado. A mesma decorreu durante quinze semanas no contexto de Creche, sendo que tivemos a oportunidade de contactar com todas as faixas etárias da Creche (Berçário, Sala de 1 ano e

Sala de 2 anos). O estágio em todas as salas começava por uma semana de observação, sendo que depois havia quatro semanas de implementação, duas por cada membro do par pedagógico. Em relação à PES I, a Creche é realmente uma faixa etária que sempre me fascinou e não tive receio em planejar atividades juntamente com o meu par, visto que este é um obstáculo para muitas estagiárias, a meu ver. Aliás, na minha opinião, penso que o par pedagógico desenvolveu um trabalho de qualidade e gratificante. As atividades desenvolvidas na Creche foram praticamente todas atividades sensoriais, visto que são fundamentais nestas idades. A criança dos 0 aos 3 anos está a conhecer um mundo totalmente diferente daquele em que esteve durante 9 meses (útero). Desta forma, se é através dos estímulos que as crianças irão formar a sua personalidade, é fundamental criar um ambiente estimulador, onde a criança tenha oportunidade de ver, ouvir, sentir, explorar e desenvolver suas necessidades e habilidades assim como conhecer os seus limites. Ainda em relação à PES I, é de realçar a relação com as Educadoras cooperantes e as auxiliares que nos receberam da melhor forma e nos deram liberdade para explorarmos as nossas ideias e para as aplicarmos, favorecendo, assim, o nosso desenvolvimento.

Em relação à PES II, esta decorreu no último semestre do Mestrado, durante três meses, mais especificamente doze semanas. Neste estágio tive a oportunidade de contactar com crianças do Pré-Escolar entre os três e os quatro anos. Foi uma mudança significativa e surgiram alguns receios, visto que o par pedagógico nunca tinha estado num contexto de Jardim de Infância. Eu tive a oportunidade de fazer voluntariado, mas não implementava atividades no mesmo, apenas auxiliava no que era necessário. Este estágio foi mais exaustivo e intenso, visto que tivemos duas semanas de observação e nas restantes semanas tínhamos estágio todos os dias, sendo que, no total, cada membro do par pedagógico teve a oportunidade de implementar cinco semanas. Foi na PES II que pudemos vivenciar mais de “perto” o que era ser uma Educadora de Infância. Nas duas semanas de observação, pudemos analisar melhor o funcionamento do grupo, as suas fragilidades, potencialidades, entre outras. Através desta observação e da comunicação com a Educadora cooperante, percebemos que este era um grupo interessado e motivado para adquirir novos conhecimentos, com as suas fragilidades e potencialidades, como é normal. Estas informações sobre o grupo ao nível afetivo, a nível do seu desenvolvimento cognitivo,

os seus gostos, as suas dificuldades e, ainda, alguns “obstáculos” para as suas aprendizagens, foram fundamentais para a organização da PES II e para realização de uma prática educativa adequada ao grupo. Outro fator essencial da PES II foram as planificações realizadas semanalmente as reflexões realizadas com os professores orientadores. A elaboração das planificações e reflexões semanais são um desafio para uma estagiária, por ser fundamental a seleção de objetivos específicos a desenvolver em cada atividade. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), esta reflexão semanal sobre a prática é essencial, visto que ajuda o adulto responsável a refletir sobre a sua ação, a desenvolver-se e a construir o seu próprio desenvolvimento, compreendendo problemas que podem surgir no futuro. É importante que qualquer agente educativo acompanhe as dificuldades, necessidades e competências de cada criança, promovendo sempre o sucesso de todos.

No que diz respeito à prática, inicialmente houve alguma dificuldade em controlar o grupo, mas, com o decorrer das semanas, com as críticas construtivas da Educadora cooperante nas reflexões e conforme fomos conhecendo melhor o grupo adotamos estratégias que nos permitiram controlar o grupo sem problema. Além disso, foram desenvolvidas atividades para que as crianças ultrapassassem alguns problemas como o saber perder, através de alguns jogos nas sessões de motricidade; atividades no âmbito social como o “jogo dos abraços”, já que algumas crianças, por vezes, diziam que o colega não gostava dela; atividades no âmbito da partilha, visto que algumas crianças demonstravam egocentrismo, tal como é normal nestas idades, entre outras.

Esta foi, sem dúvida, uma experiência gratificante na minha vida e que nunca irei esquecer. O grupo de crianças proporcionou-me momentos únicos e, como já referi, estes momentos foram de total partilha, partilha recíproca não só de conhecimento mas de momentos felizes, de afeto, de porto de abrigo, entre tantas outras coisas. E se algum dia foi mais infeliz e algo me desmotivou nesta caminhada, foram todos os momentos que recordava com as crianças que me faziam levantar e ultrapassar todos os obstáculos porque, realmente, elas merecem tudo.

Em relação às implementações no decorrer da prática, estas partiram sempre do que achávamos serem necessidades das crianças ou eram sugeridas pela Educadora Cooperante. Desta forma, tentamos dinamizar as atividades todas de alguma forma que as

crianças não estivessem habituadas de forma a cativar o seu interesse e motivação, já que tudo o que é novidade capta a atenção das crianças. Assim sendo, foram realizadas sessões de música, dramatizações, utilizaram-se técnicas diferentes no que diz respeito à expressão plástica, utilizaram-se as TIC, entre outras. O mesmo aconteceu no que diz respeito às atividades do estudo. As atividades foram sempre planeadas de forma a ser criado todo um enredo com suspense e todas as atividades foram lúdicas. O material utilizado também foi sempre diferente e tudo o que era para as crianças manusearem estava plastificado para que fosse resistente e tivesse longa durabilidade.

Para que este todo o estágio decorresse com sucesso, é de realçar a boa relação e a cooperação entre o par de estágio, a Educadora estagiária e a comunidade educativa (crianças, Educadoras, auxiliares e encarregados de educação), que proporcionaram um bom ambiente. O meu par de estágio foi fundamental. Juntas aprendemos, crescemos, mas, além de tudo, juntas partilhamos momentos únicos de felicidade, tristeza, de motivação, etc. O apoio mútuo entre o par pedagógico foi crucial para que conseguíssemos realizar este percurso da melhor forma possível desde o planeamento das atividades, à realização dos materiais, entre tantas outras coisas.

Ser Educadora de Infância é, de facto, uma grande responsabilidade. Somos nós que temos a oportunidade de criar melhores futuros cidadãos, que respeitem o outro, que sejam responsáveis e que tenham a preocupação de transformar o mundo num mundo melhor.

Os contextos de PES I e PES II foram únicos e proporcionaram-me experiências muito enriquecedoras tanto a nível pessoal como profissional. Adquiri novos e importantes conhecimentos, competências e atitudes, e mais experiência relativamente à prática com crianças de diferentes idades, sendo que, desta forma, me sinto com uma maior bagagem no que diz respeito ao que se pode realizar com grupos de idades distintas. As crianças do grupo cresceram a vários níveis e eu cresci com eles, aumentando o meu conhecimento como estagiária e como futura Educadora de Infância.

Depois deste percurso de cinco anos, de grandes ensinamentos, hoje sinto-me uma pessoa realizada, capaz e mais preparada, sem medo de enfrentar os obstáculos que

poderão surgir durante a minha vida profissional visto que “O ideal não é uma vida sem obstáculos, mas uma pessoa em constante preparação para superá-los” (Mesquita, 2014).

Após a conclusão deste estudo, posso afirmar que as tarefas morfossintáticas são fundamentais nestas idades, visto que preparam melhor as crianças para a entrada no 1º Ciclo onde a aprendizagem da leitura e da escrita sucederão, certamente, com maior sucesso. Como futura EI, tenho a certeza de que este tema estará sempre presente na minha vida e será uma das aprendizagens a desenvolver com outros grupos de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Azevedo, Â. M. (1998). *Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolderson, S., Dosanjh, C., Milligan, C., Pring, T., & Chiat, S. (2011). Colourful semantics: A clinical investigation. *Child Language Teaching and Therapy*. doi:10.1177/0265659011412248
- Borges, L., & Salomão, N. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Bryan, A. (2008). Colourful Semantics: Thematic Role Therapy. Em S. Chiat, J. Law, & J. Marshall. London: Whurr Publishers Ltd. doi:DOI: 10.1002/9780470699157.ch10
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement . Em L. F. (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. d. (2013). *O impacto do desenvolvimento da consciência morfológica na escrita de crianças com e sem dislexia*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Correa, J. (janeiro-abril de 2004). A Avaliação da Consciência Sintáctica na Criança: uma Análise Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 69-75.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português no ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

- Cox, M. (1995). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). *Improving narrative skills in young children with delayed language development*. Educational Review.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). Obtido em 16 de maio de 2018, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, IV (3), pp. 335-354. doi:<https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Educação, D.-G. d. (s.d.). Obtido em 17 de maio de 2018, de <http://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>
- Elliot, D., & Stern, J. E. (1997). *Research ethics: a reader*. Hanover, New Jersey: University Press of New England.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação* . Porto: Porto Editora.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. Em E. Lucio-Villegas, *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Sevilla: Nau Libres.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Gândara, J., & Befi-Lopes, D. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (2), pp. 297-304.
- Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1996). Interactive Focused Stimulation for Toddlers With Expressive Vocabulary Delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274–1283. Obtido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8959612>

- Gombert, J. (2003). Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Current psychology letters, 1*.
- Gomes, A. (2011). *Perturbações de Linguagem no subdomínio Morfossintático: caracterização, intervenção e avaliação*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Saúde.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hilkhuyzen, G., & Huckvale, M. (2013). Can physical metrics identify noise reduction settings that optimize intelligibility? *The Journal of the Acoustical Society of America, 1* (531-9), 3390–3395. doi:10.1121/1.3665996.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). Obtido em 9 de maio de 2018, de Portal do Instituto Nacional de Estatística: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>
- Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de Linguagem: Diagnóstico pela média dos valores de frase (MFV)*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Johnston, J. (2002). *Teaching the primary curriculum*. Buckingham: open university: Mark Chater; Derek Bell.
- Kay, S., & Tavares, D. (2010). *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (10th ed.)*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Lal, R., & Bali, M. (2007). Effect of visual strategies on development of communication skills in children with autism. Em S. Malhotra, & S. Chakrabarti, *Developments in Psychiatry in India* (pp. 120-130). India: Springer.
- Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B., & Lindsay, G. (2012). *“What Works”: Interventions for children and young people with speech, language and communication needs*. Department for Education: Children, Schools and Families. Obtido de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219624/DF
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: APPACDM.
- Marques, A. C. (2015). *Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção Terapêutica nos Domínios da Semântica e da Morfossintaxe*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martín Vegas, R. A. (2015). *Recursos Didácticos en Lengua y Literatura: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Mateus, M. H., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mesquita, R. (17 de novembro de 2014). *Caminho Nobre*. Obtido de Caminho Nobre: <https://caminhonobre.com.br/2014/11/17/obrigado-por-me-dar-desafios-que-nao-querio/sem-obstaculos/>
- Moura, M. O. (1990). *O Jogo na Educação Matemática*. São Paulo: Idéias.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, J. d. (2008). As fases do desenvolvimento da linguagem escrita. Obtido de www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4884/3609
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, XXII (1), pp. 81-93.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Pascual, P. (2008). *La dislalia*. Madrid: CEPE.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Paulo, M. F. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem - Atitudes e Representações Sociais de Professores*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Peixoto, A. M. (2005). *As ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Perdigão, A. (2015). *Consciência Sintática: Processos De Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Saúde.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. São Paulo: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132. Obtido em 4 de abril de 2018, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20%28Estudo%20caso%29.pdf>
- Puyuelo, M., & Rondal, J.-A. (2007). *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: Artmed.
- Rebelo, A., & Vital, A. (2004). *Desenvolvimento da Linguagem 0-6 anos*. Lisboa: Universidade Atlântida.
- Reily, L. H. (1986). *Atividades de artes plásticas na escola*. São Paulo: Pioneira.
- Ribeiro, M. d. (2009). Morfologia da Língua Portuguesa. Em M. d. Ribeiro. Brasil: Editora Universitária UFPB.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P - Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. L. (2014). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em crianças pré-escolares, com ou sem atendimento em intervenção precoce*. Lisboa: Escola Superior de Educação .
- Rodríguez, G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Saxton, M. (2005). "Recast" in a new light: insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy*, XXI, 23-38.
- Shanks, B. (2001). *Speaking and listening through narrative*. Obtido de Black Sheep Press: <https://www.blacksheeppress.co.uk>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2012). *Aquisição/Aprendizagem do Português Europeu em contexto plurilingue na Suíça - aspetos morfossintáticos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. C. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar - uma ferramenta para crescer, comunicando*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, J. (2013). *Desenvolvimento Morfossintático em crianças com quatro anos de idade (4;00 –4;05)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Wade, C. (2000). Colourful Semantics Programme - Updated August 2011 with adapted colours. London: Therapy Service Ltd.
- Weismer, E., & Robertson, S. (2006). *Treatment of Language Disorders in Children - Focused Simulation*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Company.
- Wolfe, D. L., & Heillmann, J. (2010). Simplified and expanded input in a focused *Language Teaching and Therapy*, XXVI(3), 335-346.
- Xavier, F., & Mateus, H. (1992). *Dicionários de termos linguísticos (Cosmos)*. Lisboa: Associação portuguesa de linguística e instituto de linguística teórica e computacional.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos, 4ª ed*. Porto Alegre: Bookman.
- Yoder, P. J., Molfese, D., & Gardner, E. (2011). Initial mean length of utterance predicts the relative efficacy of two grammatical treatments in preschoolers with specific language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1170–1181. doi:10.1044/1092-4388(2010/09-0246)
- Yoder, P., Camarata, S., & Gardner, E. (2005). Treatment Effects on Speech Intelligibility and Length of Utterance in Children with Specific Language and Intelligibility Impairments. *Journal of Early Intervention*, 28 (1), 34-49.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil, 2ª ed*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização para fotos e filmagens

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do(a) seu(a) educando(a). Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Olga Fornelos e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o(a) seu(a) educando(a). Estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada, portanto, será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a exclusiva finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Vimos, então, pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 2 de outubro de 2017

As mestrandas _____

A Orientadora Cooperante _____

Encarregado de Educação _____

Anexo 2 – Tarefa “A lagartinha muito comilona” (Fase A - Diagnóstico)

Descrição da tarefa:

Esta tarefa desenvolveu-se no dia 17 de outubro de 2017. Tal como já foi referido, o objetivo desta atividade foi diagnosticar o que as crianças compreendiam e produziam no que diz respeito à produção de frases simples com sujeito, verbo e complementos.

Nesta atividade, a estagiária começou por pedir ao chefe do dia para se deslocar à árvore. Esta árvore era sempre utilizada pelas estagiárias como mistério. As crianças sabiam que quando se deslocavam lá iriam encontrar alguma “surpresa”. Normalmente, uma motivação para as atividades.

Depois disso, a estagiária retirou da “caixinha das surpresas” alguns elementos que iriam, de seguida, estar presentes na leitura. Como pré-leitura, foram colocadas algumas questões às crianças relacionadas com os elementos retirados da caixa. De seguida, a estagiária passou à leitura do livro mostrando ao grupo todas as páginas do livro *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle. De seguida, foram colocadas algumas questões em relação à leitura. Por fim, a estagiária colocava algumas imagens no painel azul que correspondiam a sujeito + verbo + complementos + adjetivos. Assim, era pedido às crianças que pronunciassem a frase segundo as imagens que eram mostradas. A tarefa foi realizada em grande grupo.



Figura 14 - Leitura do livro "A Lagartinha muito comilona" de Eric Carle

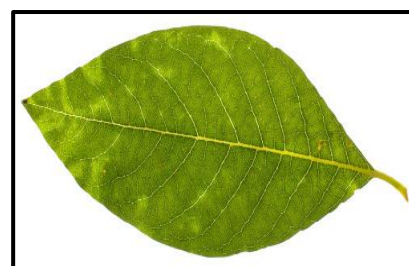
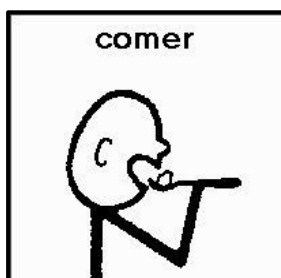
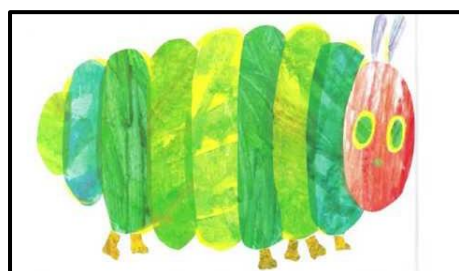
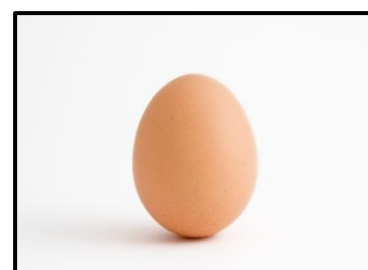
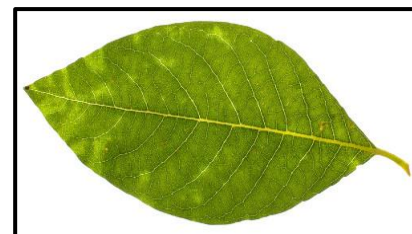


Figura 15 - Atividade diagnóstico



Figura 16 - Livro "A lagartinha muito comilona" de Eric Carle

Cartões utilizados na atividade:



Frases utilizadas na atividade:

1. De noite, havia um ovo numa folha.
2. A lagartinha saiu do ovo.
3. A lagartinha comeu uma folha verde

Anexo 3 – Tarefa “A Quinta do Tio Manuel”

Descrição da tarefa

Esta tarefa realizou-se no dia 15 de novembro de 2017. O principal objetivo desta atividade foi desenvolver a consciência sintática através da aquisição de vocabulário. Assim, para iniciar esta atividade, a estagiária começou por dizer às crianças que iriam ter uma visita muito especial, a do Tio Manuel. Mas, para isso, teriam que aprender uma canção para que, quando ele aparecesse o recebessem com essa canção, “Na Quinta do Tio Manel”. Depois de receberem o Tio Manuel, a estagiária colocou algumas questões às crianças para relembrem a história do dia anterior elaborada pela estagiária, intitulada “Os dias na quinta”. Assim, depois de a história ser lembrada, foi realizado o jogo “Tens estas imagens?”. Neste jogo, a estagiária distribuiu três imagens relacionadas com a história a cada criança, com ações que indicavam sujeito + verbo + complemento direto. Sempre que a estagiária pronunciava uma frase, a criança teria de olhar para as suas imagens e dizer se correspondiam à frase pronunciada, sendo que no fim teriam de repetir a frase em voz alta.

Depois disso, foi realizado outro jogo “Roda a seta e vê se acertas”. Desta forma, em grande grupo, a estagiária ia colocando a roleta à frente de cada criança para rodar a seta e ver onde acertava a seta enquanto era cantada a canção “Roda a seta e vê se acertas” que foi inicialmente apresentada às crianças e que, depois, todas as crianças cantavam. A seta calhava numa imagem que correspondia ao sujeito e a estagiária entregava sempre mais duas ou três imagens às crianças que correspondiam ao verbo + complementos (CD e CI) ou ambos. Assim, a criança era levada a pronunciar uma frase segundo a imagem da roleta e as imagens que lhe eram entregues.



Figura 17 - Jogo "Roda a seta e vê se acertas"



Figura 18 - Jogo "Tens estas imagens?"

História utilizada para a atividade escrita pela estagiária

“Os dias na quinta”

Era uma vez uma quinta, mas, esta não era uma quinta igual a todas as outras. Esta era uma quinta muito animada, onde todos os animais eram muito felizes por viverem juntos. Existiam vacas, porcos, cavalos, burros, coelhos, galinhas, patos, um cão, um gato e pássaros.

O dia da quinta começava mal o sol nascia. Chico, o galo, começava logo a cantar, bem no alto do seu poleiro. Era neste momento que todos os animais sabiam que tinham de começar as suas tarefas. Também os donos da quinta, o Sr. Zacarias e a D. Micas acordavam com o cantar do galo Chico. Levantavam-se da cama, abriam a boca ainda com muito sono, visto que ainda era muito cedo, mas, de imediato saltavam da cama, tomavam o pequeno-almoço, lavavam os dentes e saíam cheios de energia para tratar de todos os seus animais.

O Sr. Zacarias tratava de uns animais e a D. Micas tratava de outros, dividindo as tarefas. Assim, o Sr. Zacarias ia até à pocilga e dava algumas bolotas aos porcos e estes respondiam-lhe muito contentes com grunhidos, rnhoc rnhoc. De seguida, passou no estábulo onde estava o cavalo Bambu à espera do seu pequeno-almoço. O Sr. Zacarias deu-lhe algumas cenouras e o Bambu relinchou como forma de lhe agradecer o seu pequeno-almoço. Cá fora, no pasto, estavam as vacas malhadas que, muito satisfeitas, comiam a erva fresquinha ainda com o orvalho da manhã e mungiam, muuuuu. Lá estava também a ovelha Xana que balia enquanto comia a erva, méééé. Junto delas, encontrava-se o burro Zeca. Assim, o Sr. Zacarias deu-lhe um fardo de palha e o Zeca zurrou muito contente, ióió.

Do outro lado da quinta estava a D. Micas que passou no lago para dar bocados de pão aos patos. Para lhe dizerem obrigado, grasnaram, quá quá quá. Quando foi ao galinheiro, a Ruiva, a galinha da quinta, que estava a pôr ovos, levantou-se de imediato à espera da sua comida. A D. Micas espalhou milho e a Ruiva cacarejou, cocorócócó.

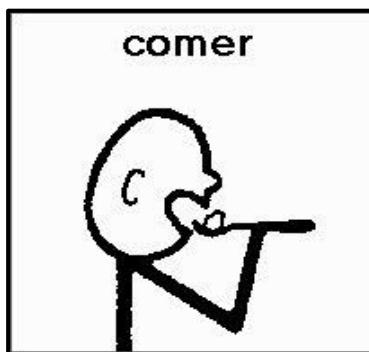
Faltava ainda alimentar o cão Noddy que ladrava à espera do osso, au au au. Por fim, a D. Micas deu ao gato Piruças, que ainda era bebé e que não parava de miar (miau, miau), um novelo de lã para ele poder brincar e leite para se alimentar. Apenas faltavam os passarinhos que, chilreando alegremente nos ramos das árvores davam os bons dias a todos os animais da quinta, esperando pelas sementes que a D. Micas tinha para lhes dar.

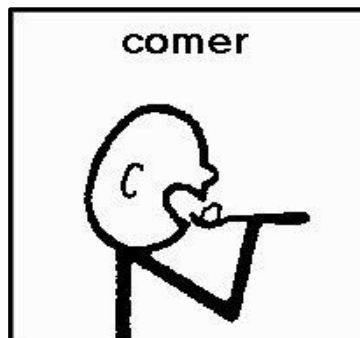
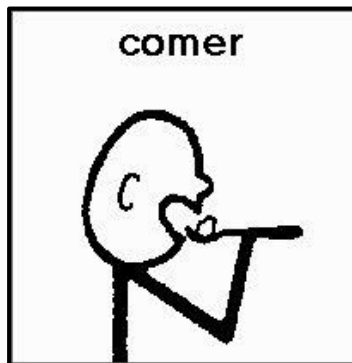
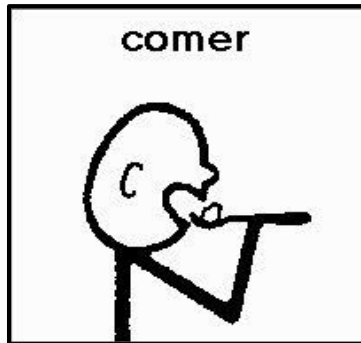
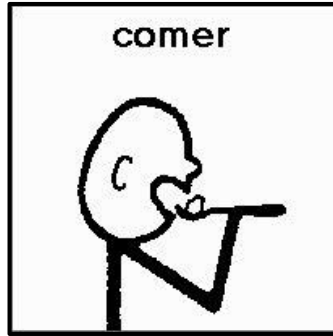
Eram assim os dias na quinta, onde todos os animais eram bem tratados e viviam muito felizes!

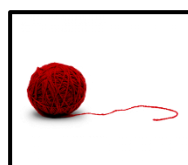
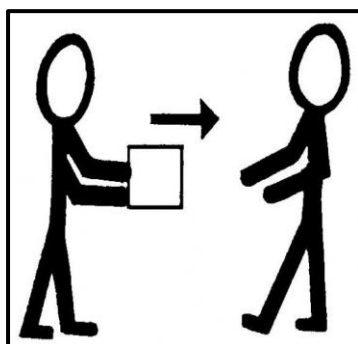
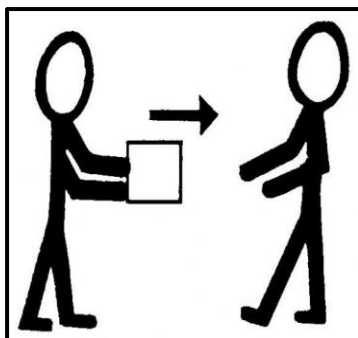
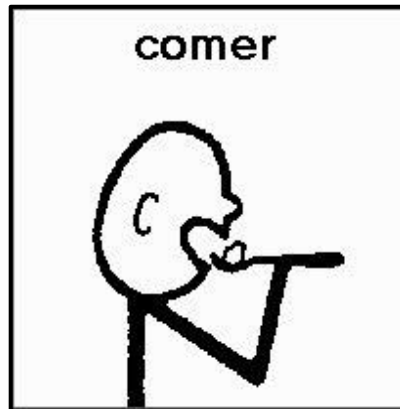
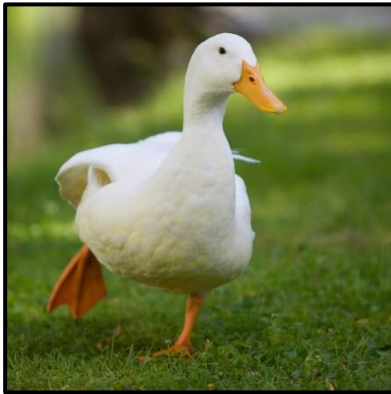
Vitória, Vitória!

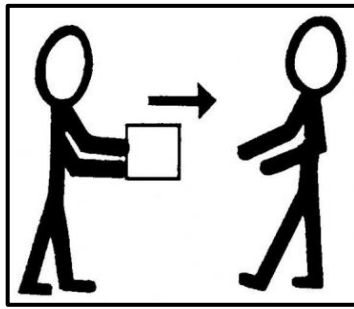
Acabou-se a história!

Cartões utilizados para a atividade “Tens estas imagens?” e para a atividade “Roda a seta e vê se acertas”.









Algumas frases utilizadas na atividade segundo as imagens:

1. O porco come bolotas.
2. O cavalo come cenouras.
3. A vaca come erva.
4. A ovelha come erva.
5. O burro come palha.
6. O pato come pão.
7. A galinha põe ovos.
8. A D. Micas dá milho às galinhas.
9. A D. Micas dá o novelo de lã e leite ao gato.
10. A D. Micas dá o osso ao cão.

Anexo 4 – Tarefa “Urso Zico e Urso Puff”

Esta atividade decorreu no dia 27 de novembro de 2017. Com esta atividade pretendia-se que as crianças identificassem uma imagem aquando da utilização de conjunções subordinativas. Esta tarefa foi realizada em grande grupo.

Inicialmente foram retirados da “caixinha das surpresas” alguns emojis relacionados com a história que seria apresentada a seguir através de fantoches. Mas, antes de a história ser apresentada às crianças com os fantoches, foram colocadas previamente algumas questões. A história foi adaptada do livro *Como te sentes?* de Anthony Browne. No fim da história ter sido apresentada às crianças, foram novamente colocadas algumas questões para contrastar com as questões colocadas previamente. Por fim, a estagiária distribuiu a cada criança imagens em relação a uma razão e a uma emoção (Ex: Estou contente porque brinquei no parque). Assim, através do urso Zico (fantoche), a estagiária pronunciava frases onde estavam presentes conjunções subordinativas causais, finais, temporais e comparativas e as crianças teriam de dizer se o que era pronunciado estava representado nas suas imagens. Assim, quem tivesse as imagens levantava-se e colocava no “coração das emoções” apenas a imagem da emoção. Este “coração das emoções” ficou exposto na sala.



Figura 19 - Atividade sobre as emoções

História adaptada pela estagiária da história “Como te sentes?” de Anthony Browne para a dramatização com fantoches

Zico: Olá a todos! Eu sou o urso Zico.

Puff: Olá! E eu sou o amigo do Zico, o Puff.

Zico: Sabem, hoje viemos aqui à vossa sala par falar com vocês sobre as emoções. E vocês devem estar a pensar: o que são as emoções não é!? O Puff vai dizer-vos.

Puff: Uma emoção acontece por causa de alguma coisa meninos. Por exemplo, quando eu caio e me magoo, choro porque me magoei. Então, chorar é uma emoção. E tu Zico, como te sentes?

Zico: Vamos fazer um jogo. Eu mostro uma imagem e tu tens de conseguir adivinhar o que é.

Puff: Ok, tudo bem!

Zico: Olha, às vezes, quando não tenho amigos para brincar sinto-me assim (mostra imagem sozinho)´

Puff: Sozinho!?

Zico: Boa, acertaste!

Zico: Outras vezes sinto-me assim (mostrar imagem contente)

Puff: Contente!?

Zico: Boa, isso mesmo!

Zico: E às vezes, sinto-me assim (imagem triste)

Puff: Triste!?

Zico: Pois é... Nem sempre estamos contentes.

Zico: Olha fico assim (zangado) quando me tiram um brinquedo.

Puff: Zangado.

Zico: Isso mesmo!

Zico: E às vezes, quando faço asneiras, sinto-me (culpado)

Puff: Culpado!

Zico: Pois é, porque depois penso e sei que não devia ter feito.

Zico: às vezes, a professora diz que tem uma surpresa. Fico muito,... (curioso)~

Puff: Eheh, ficas curioso!

Zico: Pois fico. Outras vezes, quando me dão uma coisa que gosto muito fico (surpreendido) e digo: UAAAAU!

Puff: Ficas surpreendido.

Zico: Olha Puff, no outro dia estava a andar sozinho em cima da corda , daquelas como tem no circo. Senti-me muito... (confiante)

Puff: Confiante! Achavas-te o maior!

Zico: Pois era! Bem, está quase a acabar. Olha, no outro dia não fiz o trabalho que a professora mandou. Depois fiquei... (preocupado)

Puff: Ficaste preocupado Zico.

Zico: Pois fiquei, até pensei “E agora, o que vou dizer à professora?”

Zico: Sabes Puff? Às vezes só me apetece fazer traquinices... Sinto-me (tolo)

Puff: Ahahah, sentes-te tolo!

Zico: Booooo! Olha, agora está na hora de almoçar, sinto-me com (fome...)

Puff: Fome

Zico: Sim, tenho muita fome. Mas às vezes como tantas guloseimas que até fico (enjoadado)

Puff: Enjoadado. As guloseimas.

Zico: Olha, e agora, vou dormir, porque sinto-me com (sono)’

Puff: Sono. Está bem Zico, vamos os dois dormir, diz adeus aos meninos desta sala.

OS 2 DIZEM: ADEEEEUS!

Fantoches Urso Zico e Urso Puff



Figura 20 - Urso Zico e Urso Puff

Frases utilizadas na atividade:

Sinto-me bem-disposto porque está sol.

Como estou na escola com os meus amigos, já não me sinto sozinho.

Hoje, estou muito contente porque vou ao parque.

Quando bato num amigo, depois sinto-me culpado.

A professora trouxe a caixinha das surpresas. Sinto-me curioso para ver o que está lá dentro.

Só me apetece fazer traquinices! Sinto-me tolo!

Como ando sozinho em cima da corda, Sinto-me confiante.

Já não como há muitas horas. Sinto-me esfomeado.

Hoje não tenho sono porque dormi bem mesmo bem. Até sonhei que estava a comer coxas de frango que gosto muito!

Como estava a chover, senti-me aborrecido.

Não fui à escola. Senti-me sozinho.

Senti-me triste porque não vou à quinta do Tio Manuel.

O meu irmão fez uma asneira, pintou o chão de casa. Como não fui eu, senti-me inocente, como um anjinho, porque não fiz nada!

A professora perguntou-me se gostava muito de ir à piscina. Eu disse que era indiferente. Nem gostava muito, nem gostava pouco.

Não fiz o trabalho que a professora mandou. Senti-me preocupado!

Como estava a trovoar, senti-me com medo!

Como comi muito, senti-me enjoado.

Dormi muito mal porque estava doente. Senti-me ensonado.

A collection of seven cards with various illustrations: a simple orange smiley face, a playground scene, a sad orange face, a scene with a large red X, a storm cloud with a lightning bolt, a thinking orange face, and a tightrope walker.

-

133

Anexo 5 – Tarefa “Monstro das cores”

Esta atividade realizou-se no dia 29 de novembro de 2017. O objetivo desta atividade foi as crianças identificarem as imagens aquando da utilização de conjunções subordinativas e adjetivos na produção oral de frases.

Para iniciar esta atividade foi apresentada às crianças uma história adaptada pela estagiária de “O monstro das cores” de Anna Llenas com fantoches. Depois de contada a história foram colocadas algumas questões às crianças relacionadas com a mesma. De seguida, em grande grupo, o monstrinho (fantoche) pronunciava várias frases relacionadas com a história em que estavam presentes conjunções subordinativas causais, temporais, finais e comparativas como “porque”; “quando”; “para”; “como”. Numa parede da sala, havia um quadro intitulado “O monstro das cores - as emoções”. Assim, foi distribuído a cada criança um monstro com cor (em eva), cada monstro tinha uma cor diferente. Foram ainda distribuídos emojis, sendo que os emojis e os monstros estavam relacionados. Desta forma, a estagiária pronunciava uma frase com uma cor do monstro e a respetiva emoção. A criança teria de identificar que tinha uma dessas imagens e levantava-se para colocar no quadro.



Figura 22 - Quadro "O Monstro das cores - As emoções"~



Figura 23 - Apresentação do fantoche "Monstro das cores" e do livro "Monstro das cores" de Anna Llenas

História adaptada criada pela estagiária da história “O monstro das cores” de Anna Llenas

(Será acrescentado o seguinte texto):

A confiança é como um passarinho que sai do seu ninho pela primeira vez para aprender a voar.

Quando temos confiança quer dizer que não temos medo e dizemos “Eu consigo fazer isto!”

A confiança é da cor dos olhos do meu pai, castanho, porque quando me atiro para o colo dele sinto-me confiante, não tenho medo porque ele transmite-me segurança.

A admiração é quando alguém te faz uma surpresa, quando tu recebes um presente de que gostas muito e dizes “Que coisa espetacular!”. Ficas muito admirado com a prenda que gostavas tanto e te ofereceram.

A admiração é roxa, roxa como as cores de uma borboleta que vi no outro dia. E quando a vi disse “Que cores lindas!”. Fiquei muito admirado com aquela cor tão bonita.

O ódio é quando não gostas mesmo nada de alguma coisa. No outro dia vi um menino a bater no outro e disse “Odeio isto! Não se bate nos amigos!”. Fiquei mesmo aborrecido, não gostei nada do que vi.

O ódio é branco. Branco e frio como a neve, que nos faz sentir com frio. Quando sentimos frio, não nos sentimos bem.

(Mostra-se o cor de rosa, uma menina e corações). A história termina dizendo: E agora, o que será que estou a sentir? (Espera-se que as crianças respondam). Isso mesmo, é o amor. No outro dia, dei um beijinho à minha namorada, estou apaixonado.

O amor é cor de rosa. Cor de rosa como o coração que a minha namorada pintou no outro dia. O amor é bom, faz-nos sentir quentinhos. É bom quando amamos a nossa família e os nossos amigos, sentimo-nos tão bem....

Vitória, Vitória

Acabou-se a história.

Fantoches “Monstro das cores”



Figura 24 - Fantoches Monstro das cores

Cartões e monstros utilizados para a atividade



Figura 25 - Cartões utilizados na atividade



Figura 26 - Monstros e emoções utilizados na atividade

Anexo 6 - Tarefa 5 “Uma prenda do Tio Manuel” (Fase C - Aferição)

Atividade 5.1 “Roda e descobre!”

Descrição da tarefa: Esta tarefa final, visto que incluía várias aprendizagens dos desafios anteriores, ocorreu ao longo da semana de 11 a 15 de dezembro de 2017. Além disso, também se optou por pequenos grupos para a realização destas atividades, visto que era época de Natal e as crianças se encontravam descontroladas em termos de comportamento e não tinham a mesma capacidade de atenção, dispersando facilmente.

Assim sendo, a primeira atividade iniciou-se através de um enredo criado pela estagiária. Quando as crianças regressaram do recreio, a estagiária responsável disse-lhes que quando chegou do almoço tinha uma prenda na sala mas não sabia quem a deixara lá. Depois de questionar as crianças sobre de quem seria a prenda e criar algum suspense, a estagiária abriu a caixa e lá dentro estava um cartão a dizer “Do: Tio Manuel; Para: Os meninos da sala 3” e uma foto ao lado. A estagiária dialoga com as crianças acerca do Tio Manuel, se se lembram dele, entre outras coisas. Na caixa tinha ainda uma carta escrita pelo Tio Manuel e também algumas personagens já utilizadas noutras atividade. O Tio Manuel, nessa carta, diz que a prenda que lhes queria dar no Natal era uma história que iam gostar muito, mas, tinham que estar muito atentos porque depois também havia um jogo para as crianças. A estagiária leu a história em grande grupo e, de seguida, umas crianças foram para as áreas de atividade enquanto as outras foram jogar o jogo proposto pelo Tio Manuel. Este jogo consistia numa roleta em que as crianças tinham de produzir frases através das imagens em que a seta parava. A estagiária rodava a seta e quando a criança dissesse “stop”, as imagens que a seta acertasse, era a frase que as crianças teriam de produzir. As frases eram formadas por Nome/Pronome + Verbo + Complementos (CD; CI) + Adjetivos.



Figura 27 - Prenda do “Tio Manel”

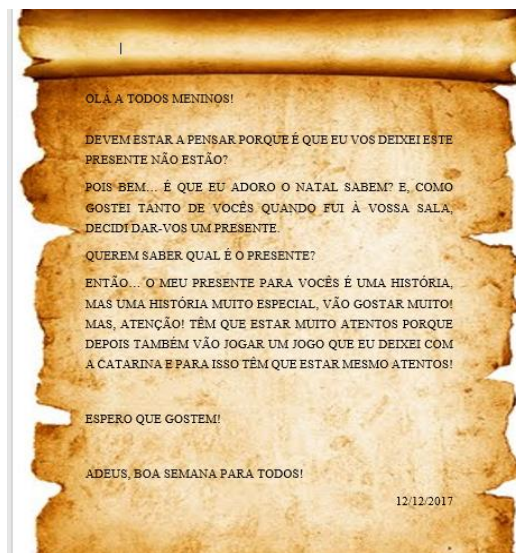


Figura 28 - Carta do “Tio Manel”

História criada pela estagiária “Uma noite de Natal com os nossos amigos”

Era dia 24 de dezembro e estava muito frio na cidade da Lapónia, a cidade do Pai Natal. Era, então, a grande noite de Natal e toda a gente estava em família, pois todos sabemos que, nesta altura, é muito importante, para além das prendas, partilharmos amor e alegria com todas as pessoas, principalmente com os nossos amigos e com a nossa família. Mas algo não estava bem. É que... Sabem...? O velhinho e a velhinha, daquela história que vos falei do nabo gigante, lembram-se? Eles estavam muito sozinhos lá na sua casa bem longe, no meio do monte e estavam muito tristes porque achavam que o Pai Natal não se lembraria deles. Além deles, a lagarta comilona, lembram-se? Ela estava a comer bacalhau, sozinha, no seu casulo cor de rosa.

De repente, a lagarta teve uma ideia:

- Por que é que não vou visitar o velhinho e a velhinha? Coitados, eles devem estar tão tristes lá na sua casa tão longe. E, olhem, tenho outra ideia. Vou vestir umas roupas parecidas com as do Pai Natal e vou-lhes fazer uma surpresa. O Pai Natal tem um trenó e renas não é!? Mas eu, vou ser diferente. Como sou uma lagarta e ando por baixo da terra, vou pedir às formigas que escavem um túnel até lá e depois vamos por ali fora como se fosse um escorrega. Parece-vos bem?

Assim foi, a lagarta foi por ali fora e:

- Uoooooooouuu, estou quase a chegaaaar!

E pum, saiu por ali fora com tanta força debaixo da terra que só parou em cima da cabeça do velhinho.

- Olá, como estão os senhores? Vim aqui para vos desejar um Feliz Natal! Vá lá, alegrem-se, vim partilhar a minha alegria com vocês e tenho aqui umas prendas. Ao dizer isto, ouve-se:

- Truz, truz, truz!

- Quem é? – disse a velhinha.

- Sou eu, o monstro das cores!

- Ah querido monstro, entra! Que bela surpresa!

- Olá a todos! Também pensei em vir visitar-vos, assim ninguém fica sozinho. Vamos abrir as prendas, então?

- Vamos! – disse a lagarta muito contente.

A lagarta deu um vaso muito colorido à velhinha porque sabia que ela gostava muito. A lagarta deu ao velhinho umas botas novas para ir para o campo plantar.

O velhinho e a velhinha deram um gorro à lagarta para usar no Inverno.

O monstro deu uns chocolates à lagarta que ela gostava muito.

O monstro recebeu mais cores para ele se vestir.

No fim, jogaram ao jogo das emoções e quero ver se vocês se lembram.

O monstro dizia:

- Eu dou a cor preta à velhinha. Estou (com medo).

- A velhinha dá a cor azul ao velhinho. Ela está (triste).

- A lagarta dá a cor roxa ao velhinho. Ela está (admirada).

- Eu dou a cor amarela ao velhinho. Estou (alegre)

- O velhinho dá a cor verde ao monstro. Está (calmo)

- Eu dou a cor castanha à lagarta. Estou (confiante)

- A lagarta dá a cor branca ao monstro. Está (com ódio)

- O velhinho dá o cor de rosa à velhinha. Está (apaixonado).

Acabou-se a história!



Figura 29 - Roleta da atividade "Roda e descobre"

1. A lagarta dá um vaso colorido ao velhinho.
2. O velhinho e a velhinha dão um gorro à lagartinha.
3. O monstro dá a cor preta à velhinha.
4. A lagartinha dá a cor roxa à velhinha.

Anexo 7 – Atividade 5.2 “Monstro das cores”

Descrição da tarefa: Quando as crianças regressaram da música, depararam-se com outra prenda na sala. A estagiária criou novamente suspense e questionou as crianças de quem seria a prenda, se seria novamente do Tio Manuel. De seguida mostrou um cartão que estava dentro da caixa e disse às crianças que era novamente uma prenda do Tio Manuel e que este estava muito entusiasmado com o Natal. Dentro da caixa estava outra carta em que o Tio Manuel dizia que queria fazer uma surpresa à família sobre as cores e as emoções, mas só conseguia se as crianças fizessem um jogo com ele. Na prenda estavam presentes os monstros das cores e as emoções utilizadas na tarefa anterior relacionada com o monstro das cores. Foi questionado às crianças se gostariam de ajudar o Tio Manuel e estas foram novamente divididas em pequenos grupos. O jogo consistia na utilização de conjunções coordenativas como “e”, “ou” e “mas” na produção oral de frases simples.



Figura 30 - Momento em que as crianças vêm a prenda na sala



Figura 31 - Carta do "Tio Manuel"

Alguns cartões utilizados na atividade:



Figura 32 – Cartões com cores e emoções

Explicação da atividade:

Num primeiro momento, a estagiária começava pelo exemplo, pegando em dois cartões coloridos e pronunciava (por exemplo): É verde e castanho. Depois pedia outros exemplos às crianças com outras cores.

Depois, mostrava apenas 1 cartão às crianças e pronunciava: É verde ou castanho? De seguida, era pedido às crianças que executassem o mesmo mas com outras cores.

Por fim, eram utilizadas as cores e as emoções para que as crianças utilizassem a conjunção coordenativa adversativas “mas”. Por exemplo, a estagiária iniciava a atividade com o exemplo: “É amarelo mas estou triste”. (Sendo que na história era referido que o amarelo estava associado à alegria). De seguida, eram entregues outros cartões às crianças, seguindo o exemplo, e era pedido às crianças que produzissem as frases.

Anexo 8 – Atividade “Jogo das Emoções”

Descrição da tarefa: A última atividade também começou por um enredo. A estagiária pediu ao chefe do dia para ir buscar uma caixa. Depois de abrir, estavam lá dentro três sacos (cores, emoções e imagens para fazer comparações). Dentro da caixa, estava também, uma pen. A estagiária colocou-a no computador onde apareceu uma gravação com o tio Manuel que dizia o seguinte:

- “Olá, amiguinhos! Mais uma vez, preciso da vossa ajuda. Criei um jogo para oferecer aos meus filhos no Natal, mas preciso de o experimentar com vocês. Chama-se o “jogo das imitações”. Já telefonei à Catarina e ela vai explicar-vos como se joga. Não se esqueçam, meninos – é o jogo das imitações, logo têm de imitá-la”. Assim foi, dividindo as crianças em pequenos grupos, enquanto umas foram para as áreas de atividade as outras foram jogar o “jogo das imitações” através dos cartões com as imagens. O objetivo era a utilização de conjunções subordinativas como “quando”, “para”, “como” e “porque” na produção oral de frases simples.



Figura 33 - Cartões utilizados na atividade "Jogo da emoções"



Figura 34 - Presente do "Tio Manuel"

Exemplo de frases utilizadas na atividade e respetiva imagem:

1. Quando tenho o azul, estou triste.
2. Uso o azul para mostrar tristeza.
3. Isto é azul como o céu.
4. Estou azul porque estou triste.



FIGURA 35 - CARTÕES UTILIZADOS PARA AS FRASES 1, 2 E 4



FIGURA 36 - CARTÕES UTILIZADOS PARA A FRASE 3